

# **UKKOSPILVIÄ JA BEETHOVENIA**

**Klassisen musiikinkuuntelun opetuskokeilu seitsemäsluokkalaisille**

**Essi Karkulahti**

**Pro gradu -tutkielma**

**Musiikkikasvatus**

**Syyslukukausi 2011**

**Jyväskylän yliopisto**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Essi Karkulahti	
Työn nimi – Title  UKKOSPILVIÄ JA BEETHOVENIA Klassisen musiikinkuuntelun opetuskokeilu seitsemäsluokkalaisille	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Syksy 2011	Sivumäärä – Number of pages Sivuja 100, liitteitä 7
Tiivistelmä – Abstract  Tämän työn tarkoitus on tutkia seitsemäsluokkalaisten oppilaiden oppimista peruskoulun musiikin tunnilla. Oppimista seurattiin yhden opetuskokonaisuuden aikana. Tämä kokonaisuus käsitteli klassista musiikkia ja sen tärkeimpiä aikakausia sekä säveltäjiä.  Työssä tehdään opetuskokeilu seitsemäsluokkalaisille oppilaille, joiden musiikin opiskeluun kuuluu pakollisena osana klassisen musiikin teosten opiskelu. Tutkimukseen osallistui kaksi luokkaa, joista toinen oli Itä-Suomesta ja toinen Länsi-Suomesta. Oppilaita oli ryhmissä tutkimushetkellä yhteensä 33, 16 Itä-Suomesta ja 17 Länsi-Suomesta. Ryhmille opetettiin teokset käyttäen apuna musiikkia, oppilaan omia mielikuvia sekä visuaalista kuvaa. Työn tutkimusote on laadullinen ja taustateorianana on sekä konstruktivismi että Raimo Lindhin kehittämä mielikuvaoppiminen. Molempia käytetään opetuskokeilun toteuttamisen apuna.  Työ hakee vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaisia mielikuvia klassisen musiikin sävellykset yksin sekä yhdessä visuaalisen kuvan kanssa seitsemäsluokkalaisessa herättävät? Oliko oppilaiden tuotoksissa yhteneväisyyksiä? Onko tytöillä tai pojilla enemmän negatiivisia mielikuvia klassista musiikkia kohtaan ja vaikuttaako se oppimiseen? Miten oppilaat arvioivat oppineensa opetuskokeilun avulla ja mitä he olivat mieltä työskentelystä?  Tutkimuksessa päästiin hyviin oppimistuloksiin ja oppilaat kokivat uuden opetustavan mielekkäänä. Opetuskokeilun tehneet opettajat pitivät myös tunnin kokonaisuudesta ja aikoivat käyttää metodia jatkossa. Oppilaat antoivat erittäin positiivista palautetta ja opetusmetodia toivottiin oppilaiden keskuudessa tulevaisuudessa lisää. Sekä positiivisia että negatiivisia mielikuvia oli molemmilla opetukseen osallistuneiden ryhmien oppilailta. Tämä ei kuitenkaan tulosten perusteella vaikuttanut oppimiseen haittaavasti.	
Asiasanat – Keywords Opetuskokeilu, toimintatutkimus, mielikuvaoppiminen, konstruktivismi, klassinen musiikki	
Säilytyspaikka – Depository Musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

## Sisällysluettelo

1 JOHDANTO .....	6
2 AIEMMAT TUTKIMUKSET .....	8
3 KONSTRUKTIVISMI.....	12
3.1 Mielekäs oppiminen .....	12
3.2 Kognitiivinen konstruktivismi .....	15
3.3 Konstruktivismi opetuksessa.....	17
3.4 Neuro-Linguistic Programming (NLP).....	18
4 MIELIKUVAT JA LUOVUUS OPPIMISESSA.....	19
4.1 Mielikuvaoppimisen käsite .....	19
4.2 Mielikuvien synty.....	22
4.3 Mielikuvien käyttö opetuksessa .....	25
4.4 Musiikki ja mielikuvat .....	27
4.6 Nuori musiikin oppijana ja kuuntelijana .....	31
4.7 Luovuuden määritelmiä .....	34
4.8 Luova oppimistilanne.....	34
4.9 Flow-kokemukset oppimisessa .....	36
5 TUTKIMUSASETELMA.....	38
5.1 Tutkimuskysymykset .....	38
5.2 Tutkimusmenetelmän kuvaus.....	39
5.3 Aineiston hankinta .....	42
5.4 Aineiston analyysimenetelmät .....	46
5.5 Tutkimuksen luotettavuus .....	48
5.6 Eettiset kysymykset.....	50

	4
6 TULOKSET .....	52
6.1 Oppilaiden kuvauksia klassisesta musiikista .....	52
6.1.1 Itä-Suomen koulun vastaukset .....	52
6.1.2 Länsi-Suomen koulun vastaukset.....	53
6.2 Oppilaiden mielikuvat kuunnelluista teoksista .....	55
6.2.1 Itä-Suomen koulun vastaukset .....	55
6.2.2 Länsi-Suomen koulun vastaukset.....	56
6.3 Oppilaiden yhdistämät musiikit ja piirretyt.....	58
6.3.1 Itä-Suomen koulun vastaukset .....	59
6.3.2 Länsi-Suomen koulun vastaukset.....	61
6.4 Opetuskokeiluryhmien kontrollituntien tulokset kahden viikon kuluttua.....	63
6.4.1 Itä-Suomen koulun vastaukset .....	63
6.4.2 Länsi-Suomen koulun vastaukset.....	65
6.5 Opetuskokeiluryhmien mietteet opetuskokeilusta .....	68
6.5.1 Itä-Suomen koulu .....	68
6.5.2 Länsi-Suomen koulu .....	69
6.6 Opetuskokeiluun osallistuneiden opettajien mietteet kokeilusta .....	71
6.6.1 Itä-Suomen koulu .....	72
6.6.2 Länsi-Suomen koulu .....	74
7 PÄÄTÄNTÖ .....	75
7.1 Johtopäätökset .....	75
7.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	79
8 LÄHTEET .....	80
Liite 1 Opetuskokeilutunnin ohjeet opettajalle .....	84
Liite 2 Palautelomake opetuskokeiluun osallistuneille opettajille .....	87
Liite 3 Tuntitehtävälomake opetuskokeiluryhmälle.....	89
Liite 4 Kontrollitunnin vastauslomake opetuskokeiluryhmälle .....	94
Liite 5 Oppilaiden näkemyksiä teoksesta Pomp and circumstance (marssit 1-4) .....	96
Kuva 1 .....	96
Kuva 2 .....	96



Kuva 3 .....	97
Liite 6 Oppilaiden näkemyksiä teoksesta Pianokonsertto nro 2, 1. osa .....	98
Kuva 1 .....	98
Kuva 2 .....	98
Kuva 3 .....	99
Liite 7 Oppilaiden näkemyksiä teoksesta Sinfonia nro 5, 1. osa .....	100
Kuva 1 .....	100
Kuva 2 .....	100

## 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on opetuskokeilun avulla opettaa seitsemäsluokkalaisille koululaisille uudella tavalla sellaisia klassisen musiikin teoksia jotka kuuluvat jokaisen yleissivistykseen. Tutkimusmenetelmää, jolla lähestyn tutkimustani, voidaan kutsua toimintatutkimukseksi. Tutkimustulosten analysoinnissa käytän apuna sisällönanalyysiä, joka perustuu pitkälti tutkijan omaan ajatteluun ja tulkintaan. Sisällönanalyysin avulla on tarkoitus järjestää kerätty aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon.

Tutkimuksen idea sai alkunsa yleisestikin tiedossa olevasta asiasta, populaarimusiikin ylivallasta kouluissa. Taideaineiden määrää on viimeaikoina radikaalisti vähennetty kouluissamme ja tämä herättääkin yhteiskunnassamme kiivasta keskustelua. Mezzosopraano Monica Groop on myös ottanut osaa keskusteluun kritisoimalla koulujen musiikinopetusta populaarimusiikin painottamisesta musiikkilehti Rondo-Classican (Hautsalo, 2010, 6-7) haastattelussa. Groop on sitä mieltä, että ”saamme nyt sitä mitä on kylvetty”. Hänen mielestään musiikinopetus kouluissa keskittyy liikaa sähköisesti vahvistettuun rytmimusiikkiin ja esimerkiksi laulaminen on toisarvoista. Yhtäläillä musiikinopetuksen painottumista pelkkään bänditoimintaan ja levyraateihin moittii Lappeenrannan laulukilpailujen toiminnanjohtaja Milko Vesalainen (Hautsalo, 2010, 6-7).

Koulujen musiikinopetuksessa olisi siis populaarimusiikin ohella annettava jalansijaa myös klassiselle musiikille. Koulutuksen kenttää pitäisi ravistella, jotta klassinen musiikki tulisi laajempaan tietoisuuteen. Kuten oopperalaulaja Hannu Niemelä on todennut: ”Klassinen musiikki pitäisi tuoda lähemmäksi nuorisoa, ja siitä pitäisi tehdä houkuttelevaa.” (Hautsalo, 2010, 6-7). Hannu Niemelän kommentti antoi minulle aiheita ajatella miten saisin klassisesta musiikista ja sen opiskelusta nykyistä houkuttelevampaa.

Jorma Heikkilän ja Kaisa Kantolan (1983, 52) mielestä oppilailta on yleensä alkuopetuksessa suhteellisen myönteinen asenne koulun eri oppiaineita kohtaan. Myöhemmin asenteet kuitenkin muuttuvat negatiivisemmiksi. Syitä mainittuun

muutokseen on pohdittu ja yhtenä syynä voidaankin pitää koulun antamaa opetusta. Heikkilän ja Kantolan mukaan työtapoja ja oppisisältöjä pitäisi muuttaa sellaisiksi, että innokkuus oppimiseen säilyisi koko kouluajan.

Tutkimuksessa tekemäni opetuskokeilun tarkoitus onkin muuttaa tutuksi tulleita opetustapoja opettamalla uudella ja entistä mielekkäämmällä tavalla yleissivistykseen kuuluvia klassisen musiikin teoksia yläkouluikäisille nuorille. Monille meistä on varmasti tuttua se kuinka puuduttavaa on musiikin tunnilla ainoastaan kuunnella opiskeltavia sävellyksiä ja kopioida sitten konemaisesti säveltäjiä sekä sävellysten aikakausia vihkoon. Uskallankin oman kokemukseni kautta sanoa, että vaikka mielenkiintoa kyseiseen musiikkityyliin löytyisi, on vanha opetustapa aikansa elänyt. Miten tätä mekaanista tapaa voisi sitten muuttaa?

Opetuskokeilussani oppimisesta tehdään mielekkäämpää. Se tapahtuu oppilaiden omaa mielikuvitusta hyväksi käyttäen. Opiskeluun tuodaan mukaan myös visuaalista kuvaa, tässä tapauksessa piirroselokuvan muodossa, jonka koen sopivan 13-vuotiaan lapsen maailmaan ja tekemään ajatustyöstä sekä oppimisesta mielenkiintoisempaa. Yhdistän musiikin, visuaalisen kuvan ja oppilaiden oman mielikuvituksen jonka avulla opittava asia kiteytetään muistiin. Opetuskokeiluajatukseni taustalla on ollut Raimo Lindhin lanseeraama mielikuvaoppiminen sekä konstruktivismi.

## 2 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Tässä luvussa esittelen aiempia tutkimuksia jotka liittyvät oman tutkimukseni aiheeseen. Lähtiessäni kehittämään pilottitutkimukseksi muodostunutta uutta opetusmenetelmää, jota tässä pro gradu -työssäni jatkan, etsin tutkimuksia jotka olisivat tukeneet näkemystäni uudelta tavasta opettaa.

Täsmälleen samanlaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty, joten tutustuin kandidaatintyötäni varten Mira Korhosen (2006) ja Laura Siposen (2006) tekemiin pro gradu –tutkielmiin. Nämä tutkielmat liittyivät oppilaiden sekä opettajien kokemuksiin musiikintunneista alakoulussa. Kari Suoniemen (2008) väitöskirja ”Havaintokyky, musikaalisuus ja musiikinkuuntelukokemukset” oli edellä mainittujen tutkimusten ohella oman opetuskokeiluni innoittaja. Suoniemen tekemä tutkimus perustuu musikaalisuustestien mittaustuloksiin sekä ihmisten kykyyn arvioida omia päivittäisiä kuuntelukokemuksiaan. Hänen kiinnostuksensa musiikin aikaansaamiin emotionaalisiin kokemuksiin vaikutti oman työni muotoutumiseen eniten.

Lähtiessäni viemään ajatustani mielekkästä oppimisesta eteenpäin tutustuin lisää omaa aiheittani lähellä oleviin tutkimuksiin. Lähimpänä omaa tutkimustani on Belgialainen tutkimus (Verschaffel, Reybrouck, Janssens, & Van Dooren, 2009), jossa analysoitiin lasten kokemuksia heidän kuulemastaan musiikista. Tutkimukseen osallistui 8-9-vuotiaita sekä 11-12-vuotiaita lapsia.

Tutkimuksen aikana lapsille, sekä muodollisen musiikkikoulutuksen saaneille että koulutuksen ulkopuolella oleville, soitettiin erilaisia musiikkikatkelmia. Osa oli lyhyitä, tutkijoiden itsensä säveltämiä kappaleita, ja osa samanmittaisia katkelmia tunnetuista klassisen musiikin teoksista. Jokaisessa katkelmassa, joka lapsille soitettiin, oli jokin parametri joka tuli selvästi esille soivasta materiaalista. Näitä olivat esimerkiksi melodia, rytmi, dynamiikka ja sävelkorkeus. Lapsia pyydettiin piirtämään tutkimusta varten tehdyille tyhjille papereille sen mitä musiikkikatkelmat toisivat heille mieleen. Tarkoituksena oli piirtää vapaasti mitä vain, mitä he halusivat tuoda musiikista esille sellaiselle henkilölle, joka kyseistä musiikkia ei aiemmin ole kuullut.

Analysoidessaan piirustuksia tutkijat jakoivat lasten tuotokset eri luokkiin. Piirrookset saivat muun muassa seuraavanlaisia luokkia: instrumentti (instrument), useita instrumentteja (several instruments), sekä kuvaus siitä, mitä musiikki toi mieleen (evocation). Tutkijat halusivat selvittää miten lapset käyttävät erilaisia kuvia, symboleita, merkkejä ja muita samanlaisia apukeinoja tuodakseen esille kokemuksensa kuulemastaan.

Tutkimuksessa havaittiin, että muodollista musiikkikoulutusta saaneet sekä vanhemmat lapset loivat huomattavasti erottuvampia representaatioita kuin nuoremmat tutkimukseen osallistuneet tai ne, jotka eivät olleet saaneet muodollista koulutusta musiikista. Verschaffel, Reybrouck, Janssens sekä Van Dooren huomasivat myös yllätyksekseen, että ne musiikkikatkelmat joiden tarkoitus oli saada lasten huomio kiinnittymään sävelkorkeuteen tai melodiaan, saivat lapset luomaan muista erottuvampia representaatioita verrattuna katkelmiin joissa esiintyvä parametri liittyi rytmiin tai dynamiikkaan. Lapsille soitettut monimutkaisemmat musiikkikatkelmat saivat tutkittavien representaatioissa esiin paljon yhteneväisempiä notaatioita kuin yksinkertaisemmat musiikkikatkelmat.

Länsimaisen klassisen musiikin mielekästä opettamista on kehittänyt usean vuosikymmenen ajan myös Zenda Nel. Hän on ollut huolissaan siitä, että koko ajan yhä pienempi määrä ihmisiä kuuntelee länsimaista klassista musiikkia. Tutustuin hänen toimintatutkimukseensa (2007), jonka tarkoituksena oli ohjata opettajia käyttämään mielekkäämpää ja haus Kempaa länsimaisen taidemusiikin opetustapaa kouluissa. Tällä tavoin hän halusi taata sen, että lapset saataisiin kuuntelemaan klassista musiikkia heti nuoresta iästä alkaen. Zenda Nelin kehittelemässä opetustavassa klassisen musiikin teoksia kuunnellaan ja opiskellaan käyttämällä apuna tutkijan itsensä kehittelemiä tarinoita sävellyksistä sekä liittämällä oppimistilanteeseen draamaa ja soittamista. Oppimistilanteessa näytellään sävellykseen liittyvä lyhyt kertomus. Näytelmässä käytetään eri rooleja sekä niihin sopivia roolivaatteita. Erityisesti roolivaatteiden käyttö ja näytteleminen takaa Zendan mukaan sen, että lapset haluavat toistaa kuuntelukokemuksensa kerta toisensa jälkeen. Toistaminen yhdistettynä omaan tekemiseen taas saa aikaan sen, että lapset automaattisesti muistavat kuunnellun

sävellyksen myöhemminkin ja saavat positiivisen kuuntelukokemuksen klassisesta musiikista.

Portugalilaiset tutkijat Graca Boal Palheiros, Francisco Monteiro sekä Beatriz Ilari (2006) tutkivat portugalilaisissa kouluissa 10-11 sekä 13-14 –vuotiaiden lasten mieltymyksiä 1900-luvun taidemusiikista. Tutkimus osoitti, että 1900-luvun taidemusiikkia ja muuta nykyaikaisempaa taidemusiikkia harvoin kuunnellaan tai käytetään opetustarkoituksissa. Koululaiset eivät myöskään tutkimuksen mukaan kuuntele kyseistä musiikkia yleisesti vapaa-aikanaan. Syitä musiikin vähäiselle käytölle opetuksessa sekä vapaa-ajalla on portugalilaisten tutkijoiden mukaan monia. Tärkeimpiä näistä ovat opettajien tietämättömyys, musiikkityylin olemus, uutuus ja ”vaikeus”, oppilaiden erilainen musiikkimaku sekä heidän ikä- ja kehitysvaiheensa. Tutkittavalle lapsille soitettiin 13 eri näytettä 1900-luvun taidemusiikin sävellyksistä ja he saivat arvioida kuulemiaan näytteitä asteikolla 1-5. Tutkimus osoitti, että lasten ja nuorten musiikkimaku muuttuu iän myötä. Nuoremmat kuuntelijat antoivat kuulemilleen musiikkikatkelmille parempia arvosanoja kuin vanhemmat oppilaat samoille näytteille. Tämä osoittaa tutkijoiden mukaan nuorempien lasten parempaa sietokykyä tuntemattomammalle musiikille. Tutkijoiden väite pätee, sillä suurin osa yläkouluikaisista lapsista on jo löytänyt oman mielimusiikkityylinsä ja tästä poikkeavaa musiikkia yleensä kieltäytytään kuuntelemasta. Teini-iän saavuttaneita nuoria on vaikea saada kuuntelemaan heille vierasta musiikkia, jos kuuntelemista ei koeta mielekkääksi. Tämä tulee esille myös tutkimukseni tuloksissa.

Marja Olsonen (1998) on pro gradussaan kehittänyt soiton oppimisprosessin mallin liittyen pianonsoiton oppimiseen ja opettamiseen. Tutkimuksessa käytetään mielikuvia muodon hahmottamisen apuna ja tarkastellaan sen toimivuutta ihmisen kognitiivisten toimintojen, älyllisen kehityksen, musiikin luovan tulkinnan, soiton eri tasojen ja tuloksellisen oppimisen näkökulmista. Olsonen käsittelee laajasti työssään mielikuvien luomista, käyttämistä sekä oppimista niiden avulla. Erityisesti hän tarkastelee mielensisäisten kuvallisten hahmojen merkitystä opittavan asian kokonaishahmon ymmärtämisen apuna. Musiikkihan tuo ihmisen mieleen erilaisia mielikuvia, joita musiikissa ei itsessään tarkkaan ottaen ole. Työssä pohditaan tavoitteellista sekä mielekästä oppimista, jotka liittyvät myös tutkimukseeni.

Marja Olsonen huomasi tutkimusta tehdessään, että mielikuvien käyttö oli merkityksellistä soiton oppijan omaehtoisen luovan tulkinnan rakentamisessa. Mielikuvien laatuun vaikutti myös oppijan älyllisen kehityksen vaihe. Olsosen tekemät huomiot ovat tärkeitä myös oman tutkimukseni kannalta ja oppilaiden tuotoksia analysoidessa. Oppijoiden älyllinen kehitysvaihe on oman tutkimukseni rakennetta suunnitellessa ja tuloksia tarkastellessa myös otettu huomioon.

Edellä esittelemäni tutkimukset liittyvät läheisesti omaan työhöni ja jokainen niistä tukee omalta osaltaan tutkimukseni näkökulmaa. Tutkimuksissa käytettiin apuna mielikuvia sekä piirtämistä opetettavien asioiden apuna. Tärkeää oli myös ymmärtää nuorten sen hetkistä musiikkimakua sekä tavoitella klassisen musiikin mielekästä opetusta.

### 3 KONSTRUKTIVISMI

Tämän luvun tarkoituksena on kertoa tarkemmin opetuskokeiluni taustalla vaikuttavasta teoriasuuntauksesta, konstruktivismista. Konstruktivismin ohella esittelen lyhyesti NLP:n (Neuro-Linguistic Programming) erottamat kolme oppimisen tapaa, joiden katson liittyvän läheisesti kyseiseen suuntaukseen ja omaan opetuskokeiluuni. NLP:n tarkoituksena on parantaa ihmisten välistä kommunikaatiota ja oppimista ottamalla huomioon oppilaiden eri oppimistyyliä. Teoreettisesti NLP perustuu mm. konstruktivismiin.

Konstruktivismin eri suuntausten yhtenäisyys liittyy ihmismielen aktiivisuuteen havaintoja tehdessä ja tietoa rakennettaessa. Ihminen nähdään siis aktiivisena toimijana: jokainen yksilö rakentaa opittavasta sisällöstä omat merkityksensä ja kaikki eivät opi samoja asioita samoista sisällöistä. Pyrinkin tässä opetuskokeilussani toteuttamaan konstruktivismin ajatuksen siitä, että oppilas rakentaisi opetettavasta asiasta oman merkityksensä.

#### 3.1 Mielekäs oppiminen

Paljon aikaisemmin kuin kognitiivisen psykologian edustajat alkoivat puhua skeemoista tärkeinä mieleen painamiseen, palauttamiseen ja muistamiseen vaikuttavina tekijöinä, kasvatuspsykologi David Ausubel käytti kognitiivisen struktuurin käsitettä samassa merkityksessä. Kognitiivinen struktuuri eli oppijan tiedot, käsitykset, odotukset sekä muut informaation prosessointiin liittyvät tekijät, oli oppimisen ja opetuksen kannalta kasvatuksen ja koulutuksen psykologian vastakohta. Ausubel keskittyi omana aikanaan tutkimaan koulujen luokkahuoneissa sekä vastaavissa tilanteissa tapahtuvaa oppimista. (Kuusinen & Korhonen, 1995, 48.)

Kuten Kuusinen ja Korhonen kertovat (1995, 48), Ausubel kirjoitti teoksensa *Educational psychology: A cognitive view (1968)* motoksi seuraavaa:



*”Jos minun pitäisi tiivistää koko oppimispsykologia vain yhdeksi periaatteeksi, sanoisin näin: Tärkein oppimiseen vaikuttava tekijä on se, mitä oppija jo tietää. Ota tästä selvä ja opeta tästä lähtökohdasta käsin.”*

Merkitysten oppiminen, käsitteiden oppiminen ja ongelmanratkaisu ovat Ausubelin erottamia erilaisia oppimisen lajeja. Oppimisen lajien tai oppimistoimintojen tärkein jako perustuu kahteen ulottuvuuteen. Ausubel erottaa ulkoa oppimisen (rote learning) mielekkäästä oppimisesta (meaningful learning) ja vastaanottavan (reception learning) oppimisen keksivästä oppimisesta (discovery learning). (Kuusinen & Korhonen, 1995, 48.) Erkki Lahdes (1997, 90) taas käyttää keksivästä oppimisesta käsitettä omatoiminen oppiminen.

Ensimmäisen ulottuvuuden (vastaanottava – keksivä-oppiminen) toisessa ääreläidassa kaikki opetettava aines annetaan oppilaalle lopullisessa ja valmiissa muodossa. Keksivässä oppimisessa yksilön on taas itse löydettävä opittavan aineksen sisältö ennen kuin hän voi liittää sen kognitiivisiin rakenteisiinsa. Usein kouluoppiminen on juuri vastaanottavaa ja koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen lähellä keksivää oppimista. (Kuusinen & Korhonen, 1995, 48–49.)

Edellä mainitut oppimisen lajit (vastaanottava ja keksivä) voivat ilmetä joko mielekkäänä oppimisena tai se voi toteutua mekaanisesti, ulkoa oppimisen tapaan. Ulkoa oppimista on kaikki mekaaninen päähän pönttääminen (vieraan kielen sanat, kertotaulu), jossa oppija ei voi tai ei halua liittää uusia opittavia sisältöjä johonkin ennestään osaamaansa. Mielekkästä oppimista taas on kaikki se, missä yksilö haluaa oppia uusien sisältöjen merkitykset niin, että hän ottaa käyttöön kaikki hänellä ennestään olevat tiedot. (Kuusinen & Korhonen, 1995, 49.)

Erkki Lahdes (1997, 90) hahmottelee David Ausubelin teorian oppimisen ulottuvuudet nelikentäksi (kuvio 1).

MIELTÄVÄ meaningful learning		
OMATOIMINEN discovery learning	Opiskelija muodostaa itse yleistyksiä ja liittää ne järkevällä tavalla vanhoihin ideoihin ymmärtämällä.	Opettaja antaa yleistyksset valmiina ja opiskelija painaa ne mieleensä ymmärtämällä ne, koska hän liittää ne loogisella tavalla vanhoihin, mielessä jo oleviin ideoihin.
	Opiskelija pyrkii itse yleistyksiin, mutta ei pysty liittämään vanhaa uuteen ymmärrettävällä tavalla.	Opettaja antaa yleistyksset valmiina ja opiskelija painaa ne mieleensä ulkoa, ymmärtämällä vanhan ja uuden yhteyttä.
RUTIINIOPPIMINEN rote learning		VASTAANOTTAVA reception learning

KUVIO 1. Ausubelin teorian oppimisen ulottuvuudet (Lahdes, 1997, 90).

*Rutiinioppimisen* (rote learning) ja mieltävän oppimisen (meaningful learning) ulottuvuudessa on kyse siitä, miten mielekkäästi tai sattumanvaraisesti uudet asiat ja ideat liittyvät mielessä jo oleviin vanhoihin asioihin. Kun opittava uusi aines liittyy vanhoihin tietoihin loogisella ja ymmärrettävällä tavalla on se *mieltävää oppimista*. (Lahdes, 1997, 89–90.)

*Vastaanottavan oppimisen* (reception learning) ja *omatoimisen oppimisen* (discovery learning) ulottuvuudessa taas on kysymys siitä, kuinka valmiina pakettina ja valmiissa muodossa opittavat asiat on esitetty oppilaille. Vastaanottavan oppimisen ääripäässä asiat ovat jo valmiissa järjestyksessä ja omatoimisen oppimisen ääripäässä taas oppijan on itse järjestettävä opittavat asiat. (Lahdes, 1997, 90.)

Jotta ihminen pystyy oppimaan uutta mielekkään oppimisen tavalla, on sitä ennen Lahdeksen (1997, 90–91) mukaan täytyttävä kolme ennakkoehtoa. Vanhojen asioiden tulee ensinnäkin muodostaa ymmärrettävä ja selkeä rakenne, uusien opittavien asioiden tulee olla esitettyinä selkeässä ja ymmärrettävässä muodossa sekä oppijassa tulee viritä riittävän voimakas ja oikein suuntautunut pitkäaikainen motivaatio. Ausubel korostaa kuitenkin, että edellä mainittujen kolmen mieltävän oppimisen ehdon täytyessä vastaanottavakin oppiminen voi johtaa korkeatasoiseen prosessointiin. Tämän vuoksi

motivoituneet lapset voivat ymmärtää esimerkiksi opettajan kertomuksen, ja pohjatiedon omaavat kiinnostuneet opiskelijat voivat löytää luennon ytimen.

Kuten Jorma Kuusinen ja Mikko Korkiakangas toteavat (1995, 50) Ausubelin näkemykset ovat aidosti kognitiivisia. Hänen teoriansa mukaisessa opetuksessa korostuu opettajan merkitys opetussisältöjen suunnittelijana ja jäsentäjänä. David Ausubelin teorialla, jonka hän kehitti 1950-1960 -luvulla, on vahvoja yhteyksiä kognitiivisen oppimisen myöhempien tutkimuksen koulumaailman sovelluksiin.

### **3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys**

Rauste-von Wrightin, von Wrightin ja Soinin (2003, 200) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys poikkeaa huomattavasti kulttuurimme arkiajattelulle ominaisesta näkemyksestä. Kyseinen oppimiskäsitys on myös historiallisesti katsoen nuori, vaikka sen juuret ulottuvatkin pitkälle länsimaisen ajattelun historiaan. Tärkeän sysäyksen sen kehittymiselle antoi kognitiivisen psykologian läpimurto 1960-luvulla.

Yhtenäisestä teoriasta ei konstruktivismin kohdalla voida puhua, vaan sillä on juuret useassa eri lähteessä. Konstruktivismilla on myös useita eri suuntauksia. (Tynjälä, 1999, 37.) Yhteistä näille suuntauksille on se, että niissä kaikissa ihmiset, joko yksilöinä tai sosiaalisina ryhminä, nähdään aktiivisina toimijoina. Suuntauksien välillä on suurin ero siinä, kuka nähdään konstruointiprosessissa keskeiseksi toimijaksi, yksilö, ryhmä vai yhteisö. (Tynjälä, 1999, 22.)

Suuntauksilla on myös jossakin määrin erilaisia ajatuksia sen suhteen, millä tavalla opetus pitäisi järjestää, jotta se parhaiten edistäisi oppilaiden menestyksellistä konstruointia. Kognitiivinen konstruktivismi korostaa yksittäisen oppijan tietorakenteiden ja mentaalisten mallien muutosta, jolloin pedagogiikassa pyritään etsimään keinoja käsitteellisen muutoksen edistämiseksi. Nämä keinot ovat kohdistuneet oppimateriaaleihin, opiskelustrategioihin, motivaatioon ym. (Tynjälä, 1999, 60.) Kognitiivinen konstruktivismi (myös *radikaalikonstruktivismi*) tarkastelee oppimista pääasiassa muutoksina oppijan mielen sisällöissä ja tiedon rakenteissa.

Tässä työssä ajatukseni pohjautuvat konstruktivismiin kokonaisuutena ja osittain kognitiiviseen konstruktivismiin, sillä se mielestäni sopii parhaiten kuvaamaan tutkimaani oppimistapahtumaa. Kognitiivinen konstruktivismi voidaan lukea kuuluvaksi yksilökonstruktivismiin alle, joka perustuu kantilaiseen epistemologiaan ja kognitiiviseen psykologiaan. Sen painopisteenä on ollut yksilön tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaaminen. (Tynjälä, 1999, 39.)

Kognitiivisesta konstruktivismista puhutaan silloin, kun tarkastellaan oppimispsykologista tutkimusta. Myös termiin ”radikaali konstruktivismi” törmää usein samassa kontekstissa. Kyseistä termiä käytetään, kun puhutaan suuntauksesta filosofisena paradigmana. (Tynjälä, 1999, 39.) Radikaali konstruktivismi on saanut nimensä siksi, että se poikkeaa perinteisistä, realistisista ja empiristisistä tietoteorioista radikaalisti. Radikaali konstruktivismi merkitsee, että tiedon oikeellisuutta ei arvioida suhteessa siihen, miten se vastaa olemassa olevaa todellisuutta, koska siitä ei koskaan pystytä saamaan lopullista objektiivista tietoa. Se ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö tietoa voisi arvioida. (Tynjälä, 1999, 39–40.)

Kuten todettua, radikaalin konstruktivismiin oppimispsykologista suuntausta sanotaan usein kognitiiviseksi konstruktivismiksi. Tämän suuntauksen mukaan kognitiivinen toimintamme pyrkii luomaan järjestystä muuten epämääräiselle ja hahmottomalle kokemusvirralle. Mahdollisuudet luoda havaintoihin ja kokemuksiin järjestystä määräytyvät aina yksilön aiempien konstruktioiden perusteella, sillä uudet havainnot ja informaatio tulkitaan aina aikaisempien tietojen ja uskomusten pohjalta. (Tynjälä, 1999, 41.) Kognitiivisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovatkin ihmismielen mentaaliset representaatiot, sillä radikaalissa konstruktivismissa oppiminen on toimintaa joka tapahtuu ensisijaisesti ihmisen pään sisällä. Kognitiiviset konstruktivistit siis tutkivat yksittäisten oppijoiden muodostamia mentaalisia malleja eri ilmiöistä. (Tynjälä, 1999, 59.)

### 3.3 Konstruktivismi opetuksessa

Konstruktivismia on Erkki Lahdeksen (1997, 89) mukaan ollut alun perin helpompi soveltaa aikuisten opiskeluun kuin peruskoululaisten opiskeluun. Kuitenkin yhä kasvanut tutkimusten määrä kouluissa on edistänyt konstruktivistisen näkemyksen soveltamista opetukseen.

Konstruktivismin mukaan ihmismieli ei passiivisesti vastaanota eri aistihavaintoja, vaan se rakentaa aktiivisesti tietoa. Päivi Tynjälän (1999, 58) mukaan kaikki konstruktivismin suuntauksat korostavat luovia, konstruktivisia ja reflektiivisiä toimintoja oppimisessa toistamisen ja muistamisen sijasta. Samoin kaikissa sen eri suuntauksissa painotetaan oppijan aktiivisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä, vaikkakin monesti hieman eri tavoin. Ihminen tulkitsee kaiken vastaanottamansa informaation. Tästä seuraa, että hänen havaintonsa suodattuvat tulkintajärjestelmän lävitse maailmankuvan rakennusaineiksi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, 33.)

Päivi Tynjälä (1999, 63) kirjoittaa myös, että vaikka voimme ymmärtää asioita paljolti samalla tavalla yhteisen kielen ja kulttuuritaustan avulla, on meillä kaikilla myös hyvin paljon erilaisia kokemuksia, minkä vuoksi samatkin asiat tulkitaan usein hyvin eri tavalla. Asioilla on, tai voi olla, erilainen merkitys eri ihmisille, ja kiinnostuksen kohteet vaihtelevat ihmisten välillä. Kaikki eivät siis opi samoja asioita samoista sisällöistä.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa itse oman merkityksensä opetettavasta asiasta ja uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua käyttämällä. Oppilaan merkitys ei ole kopio siitä merkityksestä, jonka opettaja on hänelle välittänyt. Näissä merkityksissä on toki samankaltaisuutta, mutta tarkka kopio se ei ole. Konstruktivistinen oppimiskäsitys myös painottaa, että oppimisessa on keskeistä merkitysten rakentaminen, mikä edellyttää ymmärtämistä. Oppiminen on myös oppilaan oman toiminnan tulosta ja tähän liittyy se, hahmottaako oppilas itsensä toimijaksi, subjektiksi vai muiden ohjaamaksi. (Tynjälä, 1999, 43; Lahdes, 1997, 92.)

### 3.4 Neuro-Linguistic Programming (NLP)

Konstruktivistisessa oppimisnäkömyksen mukaan kaikki eivät opi samoja asioita samoista sisällöistä. Tämän vuoksi esittelen lyhyesti NLP:n (Neuro-Linguistic Programming) erottamat kolme oppimisen tapaa. Tavat ovat visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen. Karkeasti kuvattuna visuaalisesti hahmottava toimii helpoiten sellaisten viestinnän elementtien varassa ja avulla, jotka liittyvät jotenkin näköaistiin, näkemiseen ja siihen mitä näkyy. Auditiivinen taas oppii helpoiten sellaisen viestinnän avulla, jossa käytetään paljon ääntä, hiljaisuutta, ja puhetta. Kinesteettisen toimijan vahvaa aluetta ovat taas elementit, jotka liittyvät liikkeeseen, toimintaan, kosketukseen, tuntemiseen ja tunteisiin. (Leitola, 2001, 30.)

Kuten Leitola kirjoittaa (2001, 35), opetustilanteessa kannattaa muistaa, että viestin vastaanottaminen ja uuden asian hahmottuminen saattaa yhdeltä oppijalta sujua mutkattomammin visuaalisesti siinä, missä joku toinen taas toimii tehokkaimmin auditiivisesti tai kinesteettisesti. Leitola kertoo myös, että jos joku oppilas käyttää tehokkaasti vain yhtä miellejärjestelmää, hänellä voi olla oppimisvaikeuksia, jos opetus tapahtuu jatkuvasti enemmän vain jollakin tietyllä oppimistyyllillä tai opittavan sisällön omaksuminen vaatii jonkin muun tyylin käyttöä.

Tämän vuoksi opetuskokeilussani käytän sekä kuvaa (visuaaliselle oppijalle), ääntä (auditiiviselle oppijalle) että tekemistä (kinesteettisesti oppivalle). Näin ollen kaikki oppijat saavat itselleen sopivinta opetusta, mikäli he käyttävät hahmottamisessaan eniten jotakin edellä mainittua miellejärjestelmää. Leitola kuitenkin muistuttaa (2001, 30), että eri oppimisen ja miellejärjestelmien tyyppilliset piirteet voivat näkyä, kuulua ja tuntua lukemattomin hienojakoisin piirtein.

## **4 MIELIKUVAT JA LUOVUUS OPPIMISESSA**

Tässä luvussa paneudun mielikuviin ja luovuuteen. Kerron mielikuvaoppimisesta ja sen hyödyistä sekä mielikuvien synnystä ja niiden hyödyntämisestä opetuksessa. Omana tarkastelun kohteena ovat myös musiikki ja mielikuvat sekä nuoret musiikin kuuntelijoina. Mielikuvituksella on tärkeä asema musiikin ymmärtämisessä ja tutkimuksessani olenkin hyödyntänyt mielikuvien eri ilmenemismuotoja oppimisen apuna. Oman haasteensa klassisen musiikin opetukseen antaa tutkimukseeni osallistuneiden nuorten kehitysvaihe sekä musiikkimaku. Luvun lopussa kerron vielä luovasta oppimistilanteesta, jonka koen opetuskokeilutuntinikin olevan.

### **4.1 Mielikuvaoppimisen käsite**

Opetuskokeiluni pohjautuu osaltaan Raimo Lindhin (1998) kehittämään mielikuvaoppimiseen. Lindh on jo vuodesta 1983 käyttänyt mielikuvaoppimisen käsitettä. Mielikuvaoppiminen tarkoittaa kokonaisvaltaista käsitystä oppimisesta. Kyseisessä oppimistapahtumassa joudutetaan oppimista luomalla oppimistapahtumaan aivoille ja mielelle sopiva tila, muistiin kulkevat virtaukset ja aktivoivat kokemukset. (Lindh, 1998, 10–11.)

Mielikuvaoppimista voidaan käyttää lähes minkä asian opettamiseen tahansa. Sitä on käytetty menestyksekkäästi erilaisten tietojen ja taitojen opettamiseen mm. yrityksissä ja koulutuslaitoksissa. Sitä on sovellettu yleis- ja erityisopetuksen lisäksi paitsi kieliin myös henkiseen valmennukseen, matematiikkaan, merenkulkuun, tilastotieteeseen ja ATK-ohjelmointiin. Mielikuvaoppimiseen pohjautuvan ja perinteisen pedagogiikan välillä on tehty useita vertailuja yritys- ja koulumaailmassa. Tutkimukset osoittavat, että mielikuvaoppimisen pedagogiikalla opitaan 3-5 kertaa nopeammin kuin perinteisellä oppimistavalla oppimisen laadun pysyessä korkealla tasolla. (Lindh, 1998, 11.)

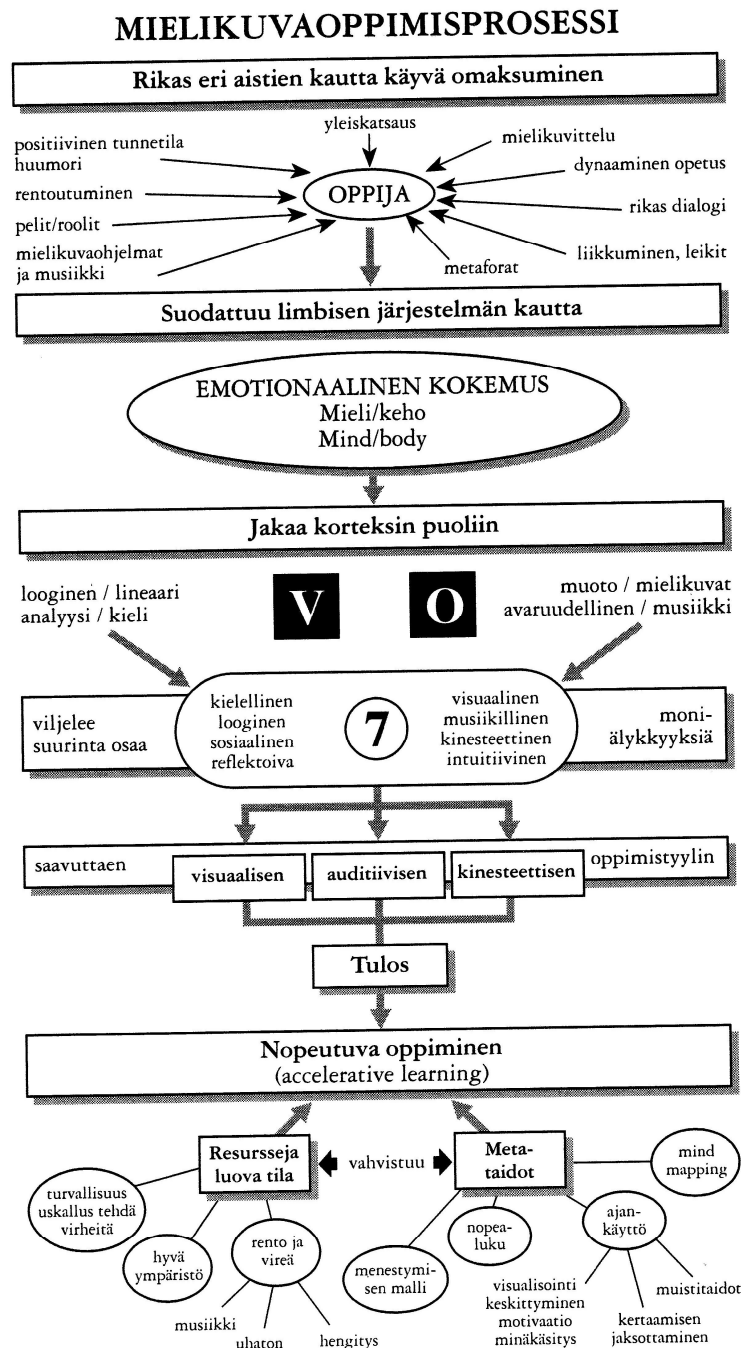
Erilaisten mielikuvavirtausten tietoisuuteen tuominen on niin sanottujen mielikuvaohjelmien tuottamista. Näiden mielikuvaohjelmien tuottaminen on ollut myös

perusteena käsitteelle mielikuvaoppiminen. Mainio esimerkki mielikuvaohjelmasta on satu. Satu herättää kuulijoissaan tai lukijoissaan ainutkertaisia mielikuvatapahtumia. Satua vastaavia mielikuvaohjelmia käytetään myös mielikuvaoppimisessa. Mielikuvaoppimisessa halutaan siis elävöittää mielikuvitusta sillä materiaalilla, jota halutaan opittavan. (Lindh, 1998, 100.)

Raimo Lindh (1998, 119–121) kiteyttää kehittelemänsä mielikuvaoppimisprosessin seuraavasti: Parhaan oppimisen saavuttamiseksi mielessä ja koko kehossa olisi oltava ”hyvä tila”. Hyvällä tilalla Lindh (1998, 72) tarkoittaa oppimisyhteisön vuorovaikutusilmapiiriä, rentoutta ja avointa vireyttä oppilaiden mielessä. Tällöin havaintojen teko rikastuu ja niiden niveltäminen aikaisempiin muistikokemuksiin tehostuu. Tästä alkaa siis luova tuottaminen.

Oppijan ollessa hyvässä tilassa mieltä rikastetaan mielikuvavirtauksilla ja näin luodaan kaikkien aistien sisäisten mielikuvien muodostama elämyksellinen kokonaisuus. Tämä kokonaisuus, kuten Lindh mainitsee, ”on valmiina liukumaan muistiin.” Myönteisen muisti- ja oppimiskokemusten lisääntyessä se vahvistaa oppijoiden optimaalisen oppimisen taitoja ja heissä kasvaa ”sisäinen menestyjän malli” (kuvio 2).





KUVIO 2. Mielikuvaoppimisprosessi Raimo Lindhin mukaan (Lindh 1998, 120).

Raimo Lindh toteaa myös, että musiikki läpäisee kuuntelutapahtuman aikana kerralla kaikki aivojen alueet. Se etenee kuorikerrokselta, vaikuttaa limbisen järjestelmän ja pikkuaivojen kautta retikulaariseen aktivaatiojärjestelmään, automaattiseen hermostoon sekä ääreishermostoon asti. Samalla tavalla se vaikuttaa kokonaisvaltaisesti myös sisäeritysjärjestelmään ja immuunijärjestelmään. Siten musiikki voi herättää tunteita ja mielteitä sekä assosoida mielikuvia kaikkien viiden aistimodaliteetin alueella koko ajan muuntuvasti. (Lindh, 1998, 109.)

Kirjassaan Lindh esittelee myös Bonny'n (1978) kehittämän GIMin (guided imagery and music). GIMin avulla yhdistetään musiikkia ja mielikuvavirtauksia. Se kehitettiin alun perin henkisen terapian tarpeisiin, mutta tunnettua tekniikkaa käytetään aktiivisesti myös musiikkiterapiassa.

GIM on myös eräänlainen mielikuvaohjelma, joiden pohjalle Lindh rakensi oman mielikuvaoppimisen tekniikkansa. GIM etenee siten, että ensin tilanteeseen osallistujat rentoutuvat lyhyesti, jonka jälkeen he kuuntelevat musiikkia avoimessa mielentilassa havainnoiden mielikuvia, joita tulee tietoisuuteen. Sen jälkeen he kirjoittavat tai piirtävät vaikutelmat ylös ja jakavat ne puhumalla keskenään. Jakaminen on osa GIMiä, kuten kaikissa mielikuvaoppimisen muodoissa. (Lindh, 1998, 109.) GIMin tapaista ajatusta yhdistäen Raimo Lindhin mielikuvaoppimiseen päädyin itsekkin käyttämään opetuskokeilussani.

## **4.2 Mielikuvien synty**

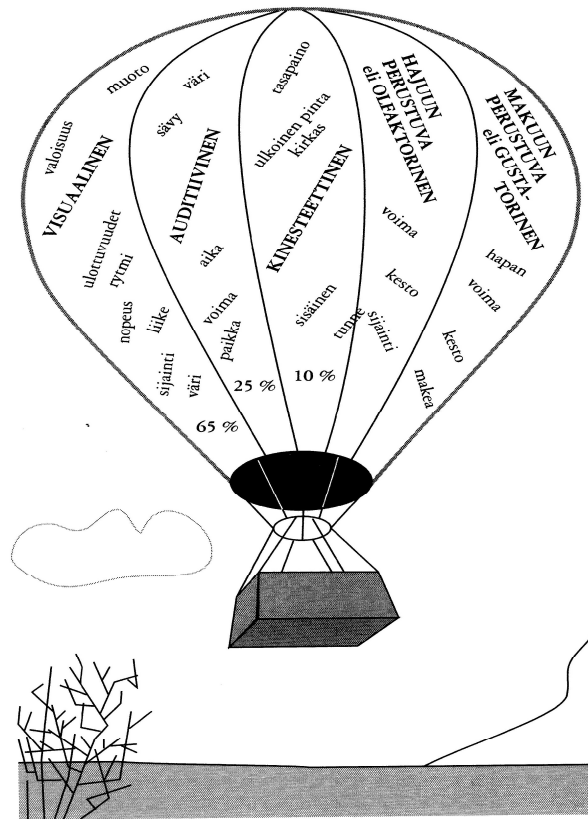
Mielikuvalla tarkoitetaan mentaalista representaatiota, joka on suhteessa havaintoihin. Limbinen järjestelmä, toiselta nimeltään nisäkäsaivo, toimii väliaivoissa sekä osassa aivojen kuorikerrosta yhteydessä hypotalamukseen ja tyvitumakkeisiin. Limbinen järjestelmä on tärkeä mainita mielikuvien syntymisen yhteydessä, sillä se tulkitsee kokemuksia tunteiden ehdoilla. (Lindh, 1998, 17.)

Yksi limbisen järjestelmän tunnetuimmista toiminnoista on havaintojen, mielikuvien, sisäelinten ja ihon aistimusten, tunteiden ja tuntemusten kulkeminen sen kautta muistin materiaaliksi. Lindh (1998, 17) viittaa myös Rossiin (1993) jonka mukaan korteksilla syntyneet mielikuvat kulkevat hypotalamuksen ja aivolisäkkeen kautta kehoon. Mielikuvatasoiset kokemukset muuntuvat Rossin mukaan viestimolekyyleiksi, jotka välittävät viestin kaikkialle aina perusaineenvaihduntaan asti hermosolujen ja verenkierron kautta. Korteksilta eli kuorikerrokselta, joka on keskushermoston ylintä aluetta, ohjautuvat muun muassa mielikuvien muodostuminen, muisti, oppiminen sekä ymmärrys (Lindh, 1998, 18).

Raimo Lindh (1998, 32–33) viittaa Damasioon (1996), jonka mukaan aivojen primaarialueilla hermoimpulssien informaatio synnyttää topografisia alkumielikuvia (proto images), jotka alkavat lähialueilla assosioitua aikaisempien mielteiden (dispositional propositions) kanssa tuottaen vahvempia mielikuvia. Aiemmat mielteet eli alkumielikuvat kopioituvat ja ovat muistumia silloin kun ihminen assosioi uusia mielikuvia. Lindhin (1998, 33) mukaan mielikuvia syntyy

1. somatosensorisen korteksin alueella. Tällä alueella tuotetaan lihasten, sisäelinten ja ihon impulsseista mielikuvia, jotka kuuluvat kinesteettisten mielikuvien ryhmään.
2. visuaalisen aivokuoren alueella. Tämä aivokuoren alue tuottaa näkömielikuvia havainnoista, muistista sekä tunteista.
3. auditiivisen aivokuoren alueella, joka luo muun muassa ääneen perustuvia mielikuvia kuulemastamme.

Mielikuvat syntyvät mielessämme monin tavoin, usein eri aistien ilmiasussa. Raimo Lindh (1998, 95) selventää, että suurimmalla osalla ihmisistä (65%) ensisijainen mielikuva on visuaalinen eli näköhahmoon perustuva mielikuva. Toiseksi eniten (25%) ihmiset kokevat ensisijaisena mielikuvana auditiivisia, kuulohahmoon perustuvia, mielikuvia. Kolmantena (10% ihmisistä) kokevat ensisijaisena mielikuvana kinesteettisen eli tuntumaan ja liikkeeseen perustuvan mielikuvan. Hajuun ja makuun perustuvia mielikuvia voi olla jokaisella meistä, vaikka ne eivät olisikaan ensisijaisia mielikuvia (kuvio 3).



KUVIO 3. Eri aistien sisäiset mielikuvat Raimo Lindhin mukaan (Lindh 1998, 96).

Lindh (1998, 97) painottaa, että luodessamme oppimiseen sekä luovaan tuottamiseen tarvittavia sisäisiä mielikuvavirtauksia, eri aistien sisäisiä mielikuvia tulisi ”moniulotteistaa”. Kuten yllä olevasta kuviosta (kuvio 3) huomaamme useilla eri aisteilla on yhtenäisiä piirteitä. Lindhin mukaan moniulotteistaminen tapahtuisi niin, että visuaalisissa mielikuvissa tulisi käyttää muun muassa liikettä, sen nopeutta, paikkaa, väriä, muotoa sekä rytmiä. Auditiivisissa mielikuvissa taas tulisi käyttää ainakin äänenvoimakkuutta, rytmiä, aikaa ja paikkaa ilmaisevia ominaisuuksia. Kinesteettiset mielikuvat voisivat olla muun muassa liikettä ja kosketusta sekä sisäisiä ja ulkoisia tunteita käsittäviä.

Synestesiassa jonkin toisen aistimodaliteetin ärsytys aiheuttaa mielikuvia myös jossakin toisessa modaliteetissa ja eri aistien välillä on neurologinen yhteys. Lindh (1998, 98–99) viittaa McKellarin (1997) tutkimukseen (N=500), jossa yli puolet koehenkilöistä sai synestesiakokemuksia eri aistimodaliteeteissa. Yleisin synestesiakokemus oli äänen näkeminen (*sight of sound*). Eräällä McKellarin tutkimushenkilöistä erityisesti Bachin musiikki herätti muotojen ja kuvioden visuaalisia mielikuvia. Musiikin lisäksi muun muassa taide ja kirjallisuus saavat aikaan synestesiakokemuksia.

Piagetin ja Inhelderin mukaan (1977, 69–70) mielikuvat polveutuvat suoraan havaitsemisesta ja ne ilmaantuvat kehityksessä jokseenkin myöhään. Heidän mukaansa mielikuvat ovat myös sisäistetyn jäljittelyn tuloksia. Piaget ja Inhelder (1977, 71–72) myös erottelevat kaksi suurta mielikuvan kategoriaa, joista ensimmäinen on *toistavat mielikuvat* ja toinen *ennakoitavat kuvat*. Ensin mainituissa mielikuvissa herätetään mielessä uudelleen eloon aikaisemmin havaittuja näkymiä ja jälkimmäisenä mainittujen mielikuvien avulla voidaan kuvitella liikkeitä tai muutoksia ja niiden seurauksia vaikka niitä ei olisikaan ennen nähty. Vasta seitsemän - kahdeksan ikävuoden jälkeen lapset pystyvät herättämään eloon mielikuvia tutuista liikkeistä tai muodonmuutoksista. Tässä vaiheessa lapsi pystyy mielikuvissaan myös ennakoimaan muodonmuutoksia tai liikkeitä.

### 4.3 Mielikuvien käyttö opetuksessa

Mielikuvien avulla opettaminen on itselleni tuttua. Aiemmassa työssäni viulunsoitonopettajana käytin niitä päivittäin opettamisessa ja oman soittoni harjoittelussa. Tein mielikuvien avulla oppimisesta ja opettamisesta myös pedagogisen oppinnäytteen, jossa hain ratkaisua erityisesti kysymykseen ”Miten mielikuvat syntyvät ja miten niillä voi vaikuttaa oppimiseen?” Ratkaisua hain siihen, miten klassisia viuluteoksia voi oppia helpommin ja omakohtaisemmin mielikuvia käyttämällä. Tulokset mielikuvien käytöstä olivat erittäin positiivisia. Tutkimani oppilaat vakuuttivat oppineensa mielikuvien avulla työn alla olleet sävellykset ripeämmin sekä helpommin ulkoa. (Karkulahti, 2007.)

Kun opettaja ryhtyy valmistelemaan oppituntiaan hän esittää itselleen kysymyksen, mitä tiedän oppitunnin aiheesta? Toinen kysymys, joka opettajan mielessä on, miten välitän tiedon oppilailleni? Näin ollen opettaja käy mielessään läpi eri vaihtoehtoja työtavoiksi ja valitsee niistä sopivimmaksi katsomansa. Tällä lailla suunnitellusta oppitunnista saattaa kuitenkin muodostua erillisten tietojen välittämistapahtuma. Tunnin vaarana on muodostua tietopainotteiseksi ja asiasisällöltään pirstaleiseksi. Opettajan tulisikin enemmän pohtia sitä, miten saa oppitunnista mieleen jäävän kokonaisuuden. (Heinonen,

1993, 13.) Tietopainotteisuutta ja pirstaleisuutta pyrinkin omassa opetuskokeilussani välttämään. Mieleen jäävä kokonaisuus syntyy oppilaiden omien kokemusten ja mielikuvien kautta. Omat kokemukset auttavat oppimisessa ja muistamisessa. Oppilaat pääsevät itse pohtimaan mitä mielikuvia klassiset sävellykset herättävät, tuottamaan kirjallisia tuotoksia ja näin ollen oppimaan kivuttomammin.

Oppimisessa mielikuvatyöskentelyn tavoitteena on tehostaa kontrolloimattoman ja torjumattoman mielikuvavirran kehittymistä. Oppimista voi tehostaa mielikuvilla siten, että oppilas käyttää oppimisen strategioiden kehittämisessä mielikuvatekniikkaa muistin pitkäaikaisen vahvistamisen apuna. (Kauppila, 2003, 193.) Osa ihmisistä tulee helposti tietoiseksi omista sisäisistä mielikuvistaan. Joskus saattaa olla myös niin, että joutuu pitkään keskittymään löytääkseen tilannetta kuvaavia tai ratkaisua helpottavia mielikuvia. Mielikuvat ovat siis oiva apu elämän eri ratkaisu- ja ongelmatilanteissa. (Heinonen, 1993, 19.)

Reijo E. Heinonen lainaa Dina Gloubermanin oivaa lausahdusta, joka sopii kaikille niille, jotka epäilevät, etteivät he pysty luomaan mielikuvia. Glouberman on todennut: ”Mielikuvatyöskentely ei ole testi, jossa voit epäonnistua. Jokainen voi luoda mielikuvia, teet sitä koko ajan.” (Heinonen, 1993, 22.)

J. V. Snellmanin edustama uushumanistinen pedagogiikka 1800-luvulla painotti mielikuvavaiheen merkitystä oppimistapahtumassa. Sen avulla yksilön katsottiin tuovan oppimistapahtumaan ja tiedonhankintaan omakohtaisimman ja luovimman panoksensa. Tämän opetuskäsityksen mukaan havaintoihin yhdistyvät oman elämänhistorian mielikuvat tai uudet mielikuvat antoivat hankituille havainnoille ja siitä saadulle tiedolle henkilökohtaisen arvon. Snellmanin mukaan mielikuva (föreställning) on luonteeltaan yleistä tietämistä ja tietoisuutta kohteen merkityksestä. Snellman moittikin kasvatusta, joka ei auttanut lasta ensin muodostamaan asiasta henkilökohtaista mielikuvaa, vaan pyrki heti havainnoista suoraan käsitteisiin. Ilman mielikuvien hyväksikäyttöä ei havainto-opetusta voi hänen mukaansa olla, sillä ”tietoisuutta havainnon sisällöstä on vasta kuvassa.” (Heinonen, 1993, 14.)

Nykypäivänä opettamisessa halutaan edetä mahdollisimman nopeasti. Opetuksessa pyritään siihen, että oppilas omaksuisi mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti oppitunnin tavoitteiden kannalta keskeiset käsitteet. Opettaja katsoo onnistuneensa työssään sitä paremmin mitä nopeammin oppilas on osannut yhdistää havaitsemansa ilmiön piirteet opettajan edellyttämiksi käsitteiksi. (Heinonen, 1993, 13.)

Oman opettajankokemukseni kautta voin sanoa Heinosen väitteen pitävän paikkansa. Opetussuunnitelma verrattuna käytettävään opetusaikaan on laaja, vaikka musiikin opetussuunnitelma onkin sisällöllisesti vapaasti muokattavissa. Opetus turhaan ajautuu luento-opetuksiksi ja kokeeseen valmistavaksi. Teoria-asiat on pikaisesti saatava kirjattua vihkoon, jonka jälkeen on mahdollisuus vapaaseen musisointiin teorian pohjalta. Tämä on mielestäni jotenkin outoa, sillä musiikinhan pitäisi olla melkeinpä pelkästään musiikin tekemistä ja siitä nauttimista. Opetuskokeiluni idea onkin muuttaa osa teoriaopetuksesta musiikista nauttimiseksi ja omakohtaiseksi tekemiseksi. Kuten Heinonenkin (1993, 13) toteaa, olisi arvostettava oppilaiden havaintokohteista tekemiä kysymyksiä ja mielikuvia. Ne johtavat tutkimaan ilmiötä sen suhteessa lasten henkilökohtaiseen tunne- ja ajattelumaailmaan.

#### **4.4 Musiikki ja mielikuvat**

Kinesteettisille mielikuville läheinen käsite on vitaaliaffekti. Daniel Sternin (1985, 54–55) mukaan vitaaliaffektit eivät ole perinteisessä mielessä tunteita. Niitä voidaan kuvailla kinesteettisten ja dynaamisten termien avulla. Tällaisia ovat esimerkiksi häipyvä, ohimenevä, räjähtävä, virtaava sekä crescendo/diminuendo. Stern erottaa toisistaan kategoriset tunteet ja vitaaliaffektit. Kategorisia tunteita ovat esimerkiksi viha sekä ilo, ja vitaaliaffektit ilmenevätkin näiden tunteiden läsnä- sekä poissa ollessa. Sternin mukaan esimerkiksi viha tai ilo voi tulvia, mutta tulvia voi myös vaikkapa musiikin aiheuttama tunne.

Kari Suoniemen (2008, 49) mukaan vitaaliaffektien luonne soveltuukin äkillisiä tunnelman, melodian, harmonian ja rytmin muutoksia sisältävään musiikin

perusluonteeseen. Vitaaliaffektien dynaaminen luonne voidaan hänen mukaansa parhaiten yhdistää ”tunnekokemusten potentiaaliseen laukaisuun eri aistien mielikuvia yhdistävässä tunnekokemuksessa.” Kuten Jaakko Erkkilä (1996, 93) toteaa, esimerkiksi räjähtävyys voidaan liittää yhtä hyvin iloon ja onneen mutta myös samalla vihaan tai tuolista nousemiseen. Kari Suoniemen (2008, 49) mielestä termi räjähtävyys voidaan musiikissa taas liittää vaikkapa voiman dynaamiseen vaihteluun, esimerkiksi subito forteen.

Erkkilä (1996, 95) kertoo, että musiikillisen kokemisen yleistettävimmät piirteet ovat monesti palautettavissa hyvin varhaiseen kokemistyyppiin. On siis oletettavaa, että vitaaliaffektipohjainen musiikillinen kokeminen säilyy läpi elämän. Se myös ohjaa jonkin verran aikuisiälle ominaista älyllistä, kokemukseen ja oppimiseen perustuvaa (emotionaalista) tulkintaa, joskus jopa sitä dominoiden. Tällaisia yhteneväisesti koettavia piirteitä musiikissa ovat esimerkiksi tempo, ääniala, äänen voimakkuuden vaihtelu ja ambitus. Vitaaliaffektiteorian mukaan esimerkiksi rauhallinen musiikki yhdistetään vastaaviin ulkomusiikillisiin ilmiöihin ja assosiaatiot ohjautuvat tämän lähtökohdan mukaisesti. Kuulijan yhdistäessä musiikkiin oman elämäkokemuksensa, kontekstuaalisesti tai välillisesti, vitaaliaffektipohjainen tulkinta ei olekaan enää oikea. Juuri tämän vuoksi tietystä yhtenäisyydestä huolimatta musiikki voidaan kokea myös hyvin yksilöllisesti.

Kuunnellessamme musiikkia meidän on usein vaikea yrittää kuvata sitä pelkästään musiikin termein, sillä reagoimme herkästi kuulemaamme musiikkiin sen herättämillä tunteilla ja mielikuvilla. Musiikki on luovaa kommunikointia ihmisiltä toisille, joten luovin reaktio tällöin on sellainen joka pitää sisällään absoluuttisen musiikin lisäksi jotain alkuperäisen luomistapahtuman ajatuksista, mielikuvista ja tunteista. (Fried, 1984, 320.)

Kari Kurkela pohtiikin tähän liittyviä kysymyksiä artikkelissaan ”Musiikki ja mielikuvitus” (1990, 9). Mistä ihminen voi tietää, että hänen kuulemansa musiikki on surullista tai iloista? Miten kuulija ymmärtää tällaisen musiikin merkityksen? Hän esittää vastauksena kysymyksiin seuraavan väitteen: mielikuvitus on musiikillisen merkityksen ymmärtämiseen olennaisesti liittyvä tekijä.



Risto Friedin mukaan (1984, 328–329) visuaalinen mielikuvitus musiikin ymmärtämisessä on erityisen tärkeä. Eri sävellysten sisältö hahmottuu monesti visuaaliseksi mielikuvaksi ennen kuin sitä on edes mahdollista ryhtyä kuvaamaan sanallisesti.

Musiikki ei kuitenkaan Kurkelan (1990, 10–11) mukaan ole kieli. Musiikin tapa ilmaista merkityksiä ei ole sama kuin puhutulla kielellä. Jos musiikista puhutaan siinä mielessä kuin se käsite nykyään ymmärretään, voidaan todeta, että musiikin tapa ilmaista eri merkityksiä ei ole representationaalinen. Kuten hän kirjoittaa: ”Siksi emme esitä musiikin keinoin propositioita, että Mauno Koivisto on Suomen presidentti, emme ilmoita pianoa soittaen, että eilen satoi vettä tai pyydä sävelin että joku aukaisisi ikkunan.”

Musiikki voi siis merkitä jotain, mutta se ei ole niin kuin kieli. Musiikin tapa ilmaista on jotenkin välittömämpi, Kurkelan mukaan, kuin sanan tapa edustaa. Musiikin merkitys ilmenee kuuntelukokemuksessa. Musiikki ei edusta, se *on*. Musiikki on siis vaikkapa surullista. Siinä missä kielen tapa merkitä on representationaalista, musiikki *ilmentää*, eli musiikin tapa merkitä on *ekspressiivistä*. Meidän on siis kuultava musiikki surullisena, jotta mieltäisimme sen surulliseksi. Pelkkä tieto siitä, että musiikin tarkoitus on ilmentää surua, ei riitä. Jos musiikin vaikka kerrotaan olevan surullista, mutta se meistä kuulostaa iloiselta, uskomme omia korviamme välittämättä ilmaisun ajattelusta symboliarvosta. (Kurkela, 1990 10–11.)

Kurkelakin kertoo (1990, 12–13), että musiikki voidaan ymmärtää iloiseksi, surulliseksi, uhkaavaksi, ohueksi tai vaikkapa hyvän ja pahan taisteluksi. On myös niin, että sen mikä joku kokee surulliseksi, joku toinen ehkä kokee sen hitaaksi tai hartaaksi. Musiikissa voidaan siis havaita erilaisia aspekteja.

Musiikin ymmärtäminen vaikkapa hyvän ja pahan taisteluksi on ”jonkin ymmärtämistä jonain”, kuten Kurkela kertoo. Hän selventää: jokin – eli ääni-ilmiö – ymmärretään jonain, tässä esimerkissä hyvän ja pahan taisteluna. Jotta ymmärtäisimme, miten musiikki merkitsee, meidän on Kurkelan mukaan analysoitava kaksinkertaista intentionaalisuutta. Kaksinkertainen intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että näemme

kohteen jonain, jota se ei tarkkaan ottaen ole. Pilvi ei esimerkiksi ole virtahepo, vaikka se näyttäisikin siltä ja voisimme nähdä siinä kyseisen eläimen. (Kurkela, 1990, 12–13.) Kari Kurkela antaakin pohdittavaksi meille seuraavan kysymyksen: ”Mihin perustuu se, että ymmärrämme kohteen jonain sellaisena, jota se ei itse asiassa ole?” Vastaus tähän löytyy yksinkertaisesti mielikuvituksestamme ja kuvittelukyvyvystämme. Ymmärtääksemme musiikin merkityksen se edellyttää mielikuvituksen käyttöä. Kun siis kuulemme ja ymmärrämme musiikin surulliseksi, uhkaavaksi tai joksikin muuksi tarvitsemme siihen mielikuvitustamme. (Kurkela, 1990, 12–13.)

Kun kuvittelukykyämme avulla kuulemme musiikin vaikkapa surullisena, ymmärrämme äänitapahtuman Kari Kurkelan mukaan ikään kuin kokevana subjektina ja hänen mielentilansa ilmauksena. Tämän vuoksi voimme siis sanoa, että ”kuulemani teos on surullinen”. Samaan tapaan havaitsemme korvillamme Kurkelan mukaan ”aktuaalisen akustisen asiointilan”, jota kutsumme musiikiksi. Teoksella ei voi, kuten tiedämme, olla emotionaalista elämää, eikä se siis voi olla surullinen. Tämän suoksi voimme sanoa, että musiikissa ilmenee akustisesti surun kokemus, vaikka siihen ei liittyisikään tiettyä yksittäistä, subjektin kokemaa surua. (Kurkela, 1990, 14.)

Voimme kuulla musiikissa erilaisia asioita vaihtamalla esimerkiksi musiikin ymmärtämisen perustalla olevaa käsitteellistä ajankohtaa. Se mikä oli tuulen ja meren vuoropuhelua, voi muuttua joksikin muuksi. Jos teoksen nimi jättää käsitteellisen näkökulman auki tällöin luultavasti kuulijan käsitteellinen kokemusmaailma kuin hänen henkilökohtaiset sisäiset impulssitkin ohjaavat musiikin käsitteellistymistä tiettyyn suuntaan. Täytyy toki myös muistaa, että mielikuvitukseen perustuvat musiikin sanalliset tulkinnat eivät ole totuusväitteitä. Niinpä kaksi erilaista tulkintaa jonkin teoksen merkitysisällöstä eivät kumoa toisiaan. Ne ovat vain vaihtoehtoisia näkökulmia. (Kurkela, 1990, 15–16.)

Yhteenvetona voimme todeta, että mielikuvituksen avulla ymmärrämme musiikkia. Mielikuvitus antaa meille mahdollisuuden käsitellä mielensisäisiä impulsseja. Musiikki ja mielikuvitus elävät läheisessä vuorovaikutussuhteessa, oli sitten kyse säveltämisestä, soittamisesta tai kuuntelemisesta. Kuten Kari Kurkelakin kirjoittaa, aktiivinen ja ei liian

tiukasti ohjailtu musiikin harrastus mitä luultavimmin vahvistaa kuvittelukykyä ja niitä valmiuksia joita kuvittelukyvyn käyttöön harjaantuneella ihmisellä on. (Kurkela, 1990, 22.)

#### 4.6 Nuori musiikin oppijana ja kuuntelijana

Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat ovat kaikki seitsemäsluokkalaisia, iältään 12-13 – vuotiaita. Heitä voi jo kehitysvaiheensa puolesta kutsua *nuoriksi*. Tony Dunderfeltin (1997, 92) mukaan tämän ikäiset nuoret elävät nuoruusiän varhaisvaihetta ja sen niin sanottua *ihmissuhteiden kriisiä*. Tähän vaiheeseen kuuluu etenkin protestointi vanhempia ja muita auktoriteetteja vastaan. Kehitysvaiheensa aikana nuori etsii koko ajan minäkuvaansa sekä maailmankuvaansa. Nuoruuden uhma, aggressiot sekä muut itsenäistymiseen liittyvät tunnevyöryt ovat nähtävä juuri näitä sisäisyyden kehitysvaiheita vasten. Yksilön sisäinen psyykkinen maailma käy läpi todella valtavan toiminnallisen ja rakenteellisen muutoksen. (Dunderfelt 1997, 97.)

Nuoruusiän kehitysvaiheiden aikana yksilön pitää oppia ikään kuin elämään uudestaan. Tällöin on opittava ohjaamaan elämäänsä yksilöllisyytensä kautta ja elämään yhä tietoisemmin suhteessa muihin ihmisiin sekä luontoon ja maailmankaikkeuteen. Samanlainen oppiminen jatkuu koko ihmiselämän ajan, mutta nuoruudessa se on erityisen kiihkeää. Jotta ymmärtäisimme nuoruutta ja nuoria, meidän tulee tajuta, että nuoruus on voimakasta yksilöllisyyden heräämistä maailmassa olevien vastakkaisuuksien kohtaamisen kautta. Avainsanoja nuoruuden ymmärtämisessä ovat valo, pimeys ja dualismi. (Dunderfelt, 1997, 93.)

Nuoruuden kehitystehtävät ovat haasteita, joiden selvittäminen mahdollistaa yksilön kehittymisen ja siirtymisen seuraavaan elämänvaiheeseen. Dunderfelt (1997, 94–95) viittaa Robert J. Havighurstiin, joka on tullut tunnetuksi eri-ikäisten ihmisten kehitystehtäviä koskevista ajatuksistaan. Havighurstin mukaan nuoruuden kehitystehtävinä on esimerkiksi pyrkiä ja päästä sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen. Nuoren tulee myös saavuttaa tunne-elämässä itsenäisyys vanhempiin

ja muihin aikuisiin nähden, sekä kehittää maailmankatsomus, arvomaailma ja moraalit, joiden mukaan hän voi ohjata elämäänsä.

Nuori oppii kehitysvaiheensa aikana myös käyttämään ja ymmärtämään loogisia ja täysin abstrakteja ajatuskuvioita, kuten filosofisia, matemaattisia ja teoreettisia ongelmanasetteluja. Jean Piaget on kutsunut tätä vaihetta myös *formaalisten operaatioiden vaiheeksi*, jolloin yksilö alkaa elää ja toimia *käsitteistä* käsin. (Dunderfelt, 1997, 95.)

Jean Piagetin (1988, 87) mukaan nuoret ihmiset ovat yksilöitä, jotka rakentavat järjestelmiä ja laativat hämmästyttävän hyvin abstrakteja teorioita. Lapset taas ajattelevat konkreettisemmin ja tarkastelevat ongelmia sitä mukaa kun todellisuus niitä asettaa, mutta eivät kuitenkaan yleisten teorioiden avulla yhdistele päätelmiään. Nuorten ajattelussa tapahtuva ratkaiseva käänne on Piagetin (1988, 88) mukaan kahdentoista ikävuoden vaiheilla. Tämän jälkeen ajattelussa alkaa olla tilaa ”vapaalle ja lennokkaalle vaellukselle.”

Abstraktinen ajattelu mahdollistuu juuri 12-13 ikävuoden vaiheilla. Tässä vaiheessa yksilö pystyy toimimaan käsitteiden maailmasta käsin ja irtaantuu lapsuuden käsinkosketeltavasta konkreettisesta todellisuudesta. Yksilö oppii siis *ajattelemaan* ja hänen ei tarvitse koskettaa tai nähdä jotakin esinettä tietääkseen että se on olemassa. Looginen päättely, säännöt, lait ja niiden päteminen tulevat yksilölle tutuksi, vaikka itse asiaa ei olisikaan näkyvissä. (Dunderfelt, 1997, 96.)

Kun nuoren tietoisuus on kehittynyt ja laajentunut, se mahdollistaa myös ihanteiden ja ideaalien syntymisen. Usein ihanteista syntyvä sisäinen intohimo sekä kiinnostus löytävät ulkoisia kohteita. Näitä ovat esimerkiksi pop-tähdet sekä näyttelijät. (Dunderfelt, 1997, 96.) Idoleiden ihannoiti antaa suotuisissa tapauksissa hyviä aineksia identiteetin rakentamiseen ja muokkaamiseen. (Jarasto & Sinervo, 1999, 184).

Pop-tähdillä ja musiikilla on nuorten maailmassa ja kulttuurissa tärkeä asema. Nuorille suunnattu musiikki on suuri yhdistävä voima ja se koetaan ainoana oikeana tämän hetken musiikkina. Musiikkia kuunnellessaan nuori voi projisoida siihen omia tunteitaan ja käsitellä niitä etäännytyksessä muodossa. Tämä on nuorelle tärkeä tapa, sillä

tutustuttuaan tarpeeksi usein musiikin avulla tunteisiinsa hän voi kokea ne riittävän rajallisiksi ja hallittaviksi, jotta voi kohdata ne turvallisesti myös omassa itsessään. (Jarasto & Sinervo, 1999, 182–183.)

Empiiristä tutkimusmateriaalia iän ja musiikkimaun välillä on verrattain vähän. Tutkimusten perusteella on kuitenkin voitu todeta, että populaarimusiikkia ja sen eri muotoja kuuntelee lähinnä nuoret. Kaupallinen populaarimusiikki ja oman aikansa listahitit ovat yleensä tämän ryhmän musiikkimaun tunnusmerkkejä. Nuoriso pitää enemmän populaarimusiikista kun taas vanhempi yleisö kuuntelee mieluummin klassista musiikkia. (Russell, 1998, 145–146.)

Ihmisten musiikkimakuun vaikuttaa paljolti se, mitä muut ihmiset, joista he pitävät, heidän ympärillään kuuntelevat. Tämä näkyy erityisesti nuorten musiikkimaussa. Nuoret haluavat erottua omalla musiikkimaullaan muista ihmisistä. (Russell, 1998, 151–152.) Stipp (1990) on sitä mieltä, että yhteys iän ja populaarimusiikin kuuntelun välillä on niin vahva, että henkilön iän perusteella voi jopa jälkikäteen arvioida hänen nuoruusikänsä lempikappaleet (Russell, 1998, 146).

Nuoret määrittävät musiikin kautta myös identiteettiään ja mielellään valitsevat helposti kuunneltavaa musiikkia, jonka he tunnistavat. Musiikin muoto vaikuttaa myös lasten ja nuorten musiikillisiin mieltymyksiin. He pitävät nopeasta temposta, huomiota herättävästä rytmistä sekä pehmeästä melodiasta ja valitsevat mieluummin vokaalimusiikkia kuin instrumenttimusiikkia. Nuoret pitävät etenkin rockista, popista ja helposti kuunneltavasta musiikista. Lapset ovat avoimempia musiikin eri muodoille kun taas nuoret saattavat vastustaa musiikkia, joka on kaukana heidän omasta lempimusiikistaan. (Palheiros, Monteiro & Ilari, 2006, 176–177.) Tämän vuoksi klassisen musiikin opettaminen saattaakin nuorille olla haastavaa. Myös nuorten taustat kotien musiikinkuuntelutottumuksissa ovat erilaisia. Niille nuorille, joiden kotona ei ole ollut tapana kuunnella klassista musiikkia, saattaa olla vaikeaa hyväksyä kyseinen tyyli suosikkimusiikkiensa joukkoon.

## 4.7 Luovuuden määritelmiä

Parhaimmillaan oppiminen on luova tapahtuma. Luovaa oppimista ja sen hyötyjä pyrin itsekin käyttämään opetuskokeilussani oppilaiden henkilökohtaisten mielikuvien avulla. Luova tuottaminen kuuluu olennaisena osana ihmismielen tietoisuuteen. Ihminen on myös luultavasti ainoa olento, joka pystyy katselemaan ajatuksiaan ulkopuolelta eli siis harjoittamaan metakognitiota. (Lindh, 1998, 64.) Luovuus siis liittyy siihen puoleen elämäämme, joka erottaa meidät muusta eläinkunnasta (Hägglund, 1984, 123).

Vaikka Hägglund (1984, 123) sanookin, että luovuutta ei ole yksiselitteisesti eikä yleisesti hyväksytysti määritelty, antaa Jan-Erik Ruth (1984a, 14–15) kuitenkin joitakin luovuuden määritelmiä. Näitä ovat muun muassa:

- 1) Omaperäisyys, joka on jollakin tavalla omaperäisenä pidetyn oivalluksen yhtymä. Kuten Ruth toteaa ”tuotetta voidaan pitää omaperäisenä suhteessa siihen, mitä luoja itse tai mitä muut ihmiset ovat siihen mennessä luoneet.
- 2) Joustavuus, joka tarkoittaa ajatuksen joustavuutta sekä yksilön avoimutta ja herkkyyttä ympäristölle.
- 3) Sujuvuus, jossa luovalle ajatteluprosessille on ominaista tuottaa paljon ideoita sekä valmius vaihtaa ajattelun suunta tarvittaessa.

## 4.8 Luova oppimistilanne

Luovuustesteistään tunnettu Ellis Paul Torrance on vuosikymmeniä puhunut luovan kouluopetuksen merkityksestä. Jotta oppilaiden luovuus voi koulussa kasvaa ja elää, opettajilta vaaditaan luovaa asennoitumista työhönsä. Torrancen mukaan luovuus kehittyy luottavaisessa sekä avoimessa ilmapiirissä ilman pakkoa ja kuria. Tuotosten arviointia tärkeämpää on luovaan prosessiin pyrkiminen. Jos yksilön luovuus sallitaan, löytyy ihmisestä yllättävän paljon luovaa potentiaalia. (Uusikylä & Piirto, 1999, 36–37.)

Kun opettaja pyrkii luovaan opetukseen, hän valmistautuu tuntiin suunnittelemalla siitä mahdollisimman aukollisen kokonaisuuden, jotta oppitunnista muodostuisi varmasti luova ongelmanratkaisuprosessi. Luovassa opetustilanteessa pyritään aina siihen, että ajattelu ja toiminta lähtisivät suoraan oppilaasta itsestään ja että hän ohjaisi näitä toimintoja itse. Mielikuvat, jotka kumpuavat oppilaan omasta muistiaineksesta, auttavat sellaistenkin asioiden mieleen palauttamisessa jotka standardinomaisessa oppimistilanteessa yleensä torjutaan. (Heikkilä & Kantola, 1983, 60–64.)

Vieläkin ympäri maailmaa on vallalla vanhoja näkemyksiä ja uskomuksia opettamisesta. Aiemmin nämä perinteiset opetusmenetelmät toimivat hyvin länsimaisten yhteiskuntien yleisessä koulutusjärjestelmässä. Nykyään samojen vanhojen opetustyylien on vastattava erilaisten oppilasryhmien tarpeisiin ja odotuksiin, mikä ei edistä oppilaiden kielteisten asenteiden muutosta tai oppimismotivaation kasvua. (Prashing, 2003, 41.)

Barbara Prashingin (2003, 15–17) mukaan perinteisiksi koetut opetusmenetelmät, jotka korostavat voimakkaasti matemaattisia ja kielellisiä taitoja sekä käyttävät pääasiassa analyyttisiä, vasemman aivopuoliskon käyttöön liittyviä opetusmenetelmiä, ovat niitä, joita käyttämällä monet oppilaat eivät opi sellaisia elämisen ja oppimisen taitoja jotka auttaisivat heitä selviytymään helposti nykyajan nopeasti muuttuvassa maailmassa. Tämän vuoksi oppilaat eivät myöskään voi käsittää miksi he eivät menesty opinnoissaan riittävän hyvin ja heidän itsetuntonsa ja motivaationsa laskee.

Oppilaan minä-identiteetin muodostumisessa luovalla toiminnalla on erittäin keskeinen tehtävä. Koska luova oppimistilanne ja sen tehtävät ovat aina aukollisia, kuten Jorma Heikkilä ja Kaisa Kantola (1983, 94) toteaa, se houkuttelee esiin oppilaan persoonallista ainesta.

Jotta luovassa oppimistilanteessa päästäisiin hyviin tuloksiin tulisi jokaisen oppilaan saada kokeilla ja ilmaista sellaisia mielikuvitusmaailmoitaan, jotka muussa opetuksessa saatetaan normaalisti kieltää. Tällöin käyttöön pääsevät sellaisetkin persoonallisuuden alueet, jotka esimerkiksi pelkästään perinteisessä vastaanottavassa opetuksessa jäävät vaille harjoitusta tai joihin suhtaudutaan negatiivisesti. Myös psykologista

turvallisuutta tulisi voida kokea oppimistilanteessa, vaikka normaaleja ja yleisten normien mukaisia tuotteita oppilas ei tuottaisikaan. Tällaista oppimisprosessia vahvistetaan sosiaaliseen ryhmään kuulumisen tunteella ja yleisellä hyväksymisellä. (Heikkilä & Kantola, 1983, 53.)

Erityisesti peruskouluiässä häilyvän minäkäsityksen selkiyttämiseksi koulun tulisi tarjota oppimistilanteita, joissa oppilas itse aktiivisesti ohjaa oppimistaan. Oppilaiden tulisi myös saada kokeilla kaikkia ajatteluprosesseja, erityisesti mielikuvitukseen liittyviä. (Heikkilä & Kantola, 1983, 53–54.)

#### **4.9 Flow-kokemukset oppimisessa**

Abraham Maslow, yksi humanistipsykologian perustajista, käytti termiä ”huippukokemus” (peak-experience). Se on tapahtuma, jossa ihminen kokee suurta nautintoa työstään ja jossa henkilön minuus häipyä. Yksilö kadottaa huippukokemuksen aikana aina myös ajan ja paikan tajun. Tähän Maslowin ajatukseen on myöhemmin tarttunut muun muassa Mihaly Csikszentmihalyi, joka teki tunnetuksi flow-käsitteen. (Uusikylä & Piirto, 1999, 31–32.)

Csikszentmihalyin flow-käsite on lähellä Maslowin ”peak-experience” -termiä ja se kuvaa luovan prosessin subjektiivista kokemista. Flow-kokemuksen kokeva ihminen on löytänyt onnensa lähteen ja pystyy kontrolloimaan omaa sisäistä elämäänsä ja sijoittamaan psyykkistä energiaansa tietoisesti itselleen arvokkaaseen toimintaan. (Uusikylä & Piirto, 1999, 65.)

Tarkkaavaisuutemme ohjaa sitä, mihin sijoitamme henkistä energiaamme. Näin ollen meille tärkeät muistot, tunteet ja ajatukset tiedostamme suureksi osaksi tarkkaavaisuutemme ansiosta. Kun kohtaamme epäjärjestyä eli asioita jotka uhkaavat tietoisuuttamme, emme luultavasti enää kykene sijoittamaan psyykkistä energiaamme mihinkään arvokkaaseen. Tämän hajanaisuuden vastakohta on eheä tila, jossa pystymme kokemaan flow-kokemuksen. Kun tehtävät ovat sopuosinnassa ihmisen itselleen asettamien tavoitteiden kanssa, psyykinen energia virtaa lähes kuin itsestään



(=flow-kokemus). Ihminen kokee tuolloin olevansa täynnä tarmoa ja tehtävien tekeminen tuntuu olevan helppoa.

Flow`n tuoma mielihyvä on syvällisempi ilmiö ja siksi se tulee erottaa fyysisen tarpeentyydytyksen tuomista mielihyvän kokemuksista. Fyysisten tarpeiden tyydyttäminen ei auta meitä kasvamaan monimuotoisemmiksi ihmisiksi kuten flow. (Uusikylä & Piirto, 1999, 65–66.)

Myös oppimistapahtuman tulisi Raimo Lindhin (1998, 76) mukaan sisältää paljon hyviä kokemuksia. Lindh itse kutsuu niitä ”onnen kokemuksiksi.” Hän viittaa myös Csikszentmihalyihin ja hänen tutkimuksiinsa onnesta.

Flow-kokemuksia ihmisillä, kaikilla meistä, on vaihtelevasti. Yleensä ne muistetaan, kun muistellaan, milloin onnea on koettu. Useimmilla ihmisistä flow-kokemukset liittyvät taiteen tai urheilun harrastamiseen, mutta myös oppimisessa sekä työnteon parissa niitä koetaan. Usein flow koetaan myös rentoutuneessa tilassa. Lindh perääkin sitä, että oppimisessa käytettävän pedagogiikan tulisi useasti sisältää optimaalisia (flow)kokemuksia. Näin taattaisiin hänen mukaansa oppijoiden henkisen kapasiteetin, kuten muistin ja ajattelun, hyvä toiminta sekä eri aistimodaliteettien runsaat mielikuvavuot. (Lindh, 1998, 76–80.)

## 5 TUTKIMUSASETELMA

Tässä tutkimuksen osassa kerron tutkimusasetelmastani tarkemmin. Kuvaan tutkimusmenetelmäni ja aineiston hankinnan tarkasti sekä kerron miten analysoin saadun aineiston. Luvun lopussa pohdin myös tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisiä kysymyksiä.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni empiirinen aineisto kerättiin kahdelta seitsemänneltä luokalta Itä- ja Länsi-Suomesta. Aineisto hankittiin tekemällä opetuskokeilu, jossa nuorille opetettiin klassista musiikkia mielenkiintoisella tavalla. Opetuskokeilun suorittivat luokkien omat musiikinopettajat tekemiäni tuntisuunnitelmien avulla.

Keräämäni aineiston pohjalta haen vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisia mielikuvia klassisen musiikin sävellykset yksin sekä yhdessä visuaalisen kuvan kanssa seitsemäsluokkalaisessa herättävät?
- 2) Oliko oppilaiden tuotoksissa yhteneväisyyksiä?
- 3) Onko tytöillä tai pojilla enemmän negatiivisia mielikuvia klassista musiikkia kohtaan ja vaikuttaako se oppimiseen?
- 4) Miten oppilaat arvioivat oppineensa opetuskokeilun avulla ja mitä he olivat mieltä työskentelystä?
- 5) Mitä mieltä opettajat olivat opetuskokeilusta? Mitä parannettavaa tunnin kokonaisuudessa heidän mielestään oli ja aikovatko he hyödyntää kokonaisuutta omassa työssään?

Tutkimuskysymysteni muotoutumiseen vaikutti edellä esittelemäni laaja mutta perusteltu teoriakokonaisuus. Ensimmäisen, toisen ja neljännen tutkimuskysymyksen vaikuttimena olivat konstruktivismin ajatukset, joiden mukaan oppilaat muodostavat omia merkitysrakenteita opittavista asioista. Konstruktivismin ajatuksena on, että kaikki eivät opi samoja asioita samoista sisällöistä ja asioita tulkitaan eri lailla myös erilaisten kokemusten vuoksi. Lähdin tekemään tutkimustani sillä oletuksella, että oppilaiden mielikuvissa olisi sekä yhteneväisyyksiä ja eroja juuri edellä mainituista syistä.

Toiseen tutkimuskysymykseen sysäyksen antoi myös Daniel Sternin vitaaliaffektiteoria. Sen mukaan ihmiset kokevat musiikkia yhtenäisesti, ja esimerkiksi rauhallinen musiikki yhdistetään vastaaviin ulkomusiikillisiin tekijöihin. Ajatus siitä, että musiikki on luovaa kommunikaatiota ihmisiltä toisille sekä se, että sävellysten sisältö hahmottuu usein visuaaliseksi kuvaksi ennen sanoja, vaikutti siihen, että halusin tutkia onko oppilaiden mielikuvatuotoksissa yhteneväisyyksiä.

Kolmas tutkimuskysymys kumpuaa Raimo Lindhin kokonaisvaltaisesta oppimisen käsityksestä, jossa hyviin oppimistuloksiin päästään silloin kun oppilailla on ympärillään positiivinen vuorovaikutusilmapiiri ja he itse ovat mieleltään ”hyvässä tilassa”. Halusin tietää vaikuttavatko oppilaiden mielipiteet oppimistuloksiin, sillä lähes poikkeuksetta oppilaiden mielikuvat klassista musiikkia kohtaan olivat negatiivisia. Tutkimuskysymykseen vaikutti myös tieto siitä, että nuoret haluavat mielellään erottua muista ikäryhmistä musiikkimaullaan. Klassinen musiikki, jo edellä mainitsemiäni tutkimustenkin valossa, kuuluu heidän mielestään vanhempien ihmisten kuunneltavaksi.

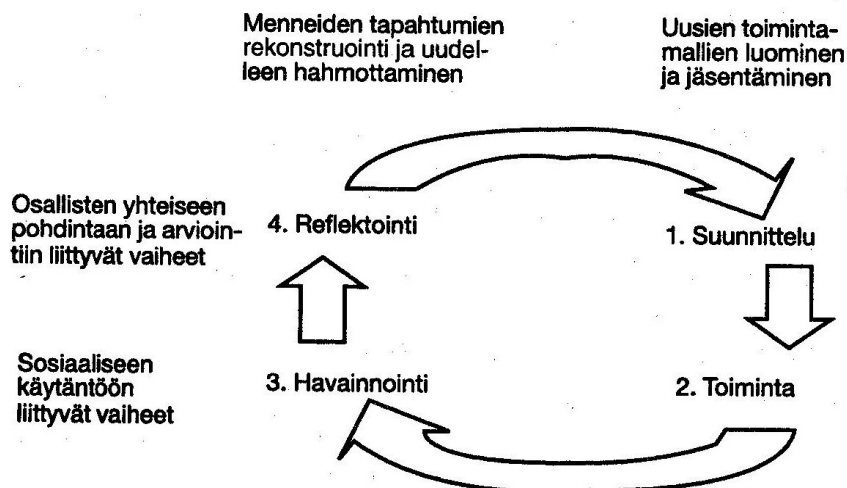
## **5.2 Tutkimusmenetelmän kuvaus**

Tutkimukseni tarkoitus oli opettaa yläkouluikäisille nuorille klassista musiikkia mielenkiintoisella tavalla. Halusin kehittää opetusmenetelmän, jossa oppilaat kokisivat oppimisen mielekkääksi ja saisivat käyttää oppimisen apuna omia mielikuviaan ja niiden kautta luomiaan tuotoksia. Kuten työssäni aiemmin esitin, nuoret harvemmin eri syistä kuuntelevat klassista musiikkia vapaaehtoisesti. Klassisen musiikin opettaminen

tämän ikäisille koululaisille on haastavaa ja olenkin huomannut, että suurinta osaa oppilaista tällaisen musiikin opiskeleminen ei innosta.

Tutkimukseni on toimintatutkimus. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on paljastaa asioiden taustalla olevia arvo- ja merkitysyhteyksiä (Kiviniemi, 1999, 63–64). Tutkimuksessani näitä merkitysyhteyksiä valotetaan mielikuvien tasolla. Toimintatutkimuksessa tutkija pyrkii myös vapautumaan virheellisistä uskomuksista (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, 36–37) ja itse pyrinkin muuttamaan nuorten mielipiteitä klassisesta musiikista sallivampaan suuntaan. Tutkija auttaa ratkaisemaan toimintatutkimuksen kautta joitakin tiettyjä ongelmia yhteisön kanssa osallistumalla heidän toimintaansa (Aaltola & Syrjälä, 1999, 18–21; Heikkinen & Jyrkämä, 1999, 40–45). Oppilaat saivat tässä tapauksessa antaa kirjallista palautetta kokeilemastaan uudelta oppimistavasta.

Toimintatutkimuksessa vaikuttaa kokonaisvaltainen ihmiskäsitys ja siinä myös hyödynnetään yhteistoiminnallista oppimista (Aaltola & Syrjälä, 1999, 15). Kari Kiviniemi (1999, 66–68) kuvaa havainnollisesti toimintatutkimuksen kokonaisuutta (kuviot 4). Kirjoittajien mukaan toimintatutkimus alkaa suunnitteluvaiheella joka etenee toimintavaiheeseen. Toimintavaiheen jälkeen havainnoidaan ja reflektoidaan sekä kerrotaan tutkimuksen tulokset. Omassa toimintatutkimuksessani opetuskokeilun suunnittelun jälkeen toiminta- ja havainnointivaiheen aikana kerättiin empiirinen materiaali luokissa. Reflektointivaiheessa mietittiin sopiva aineiston analyysimenetelmä ja analysoitiin aineisto. Viimeisessä vaiheessa analysoidusta aineistosta raportoitiin saadut tulokset.



KUVIO 4. Toimintatutkimuksen vaiheet Carrin & Kemmisin (1986) mukaan (Kiviniemi, 1999, 67).

Tutkimukseni on jatkoa Tampereen avoimeen yliopistoon tekemääni pilottitutkimukseen, jossa alun perin kokeilin opetuskokeiluni toimivuutta yhdellä opetuskokeiluryhmällä sekä yhdellä vertailuryhmällä. Molemmat tutkittavat ryhmät olivat seitsemäsluokkalaisia. Oppimistulokset sekä oppilaiden antama palaute olivat positiivisia, joten halusin kokeilla ja jalostaa menetelmääni vielä lisää. Tässä tutkimuksessani opetustapaa käytti jo musiikinopettajina työskentelevät henkilöt, jotta sain puolueetonta palautetta siitä, toimiiko opetustapa käytännön koulutyössä yhtenä opetuksen työkaluna ja aikooko tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödyntää tapaa jatkossakin.

Työni taustalla olevat teoriat vaikuttivat tutkimuskysymysten ohella opetuskokeiluni lopulliseen rakenteeseen ja siinä käytettävien tehtävien muotoutumiseen. Etenkin aiemmat tutkimukset (Verschaffel, Reybrouck, Janssens, & Van Dooren, 2009; Palheiros, Monteiro & Ilari, 2006; Olsonen, 1998), joissa samankaltaisia tapoja musiikin oppimisessa oli hyödynnetty muokkasivat opetuskokeiluni kokonaisuutta.

Konstruktivismin anti opetuskokeilun rakenteeseen oli halu tietää se, mitä tietoa ja käsityksiä oppilailla klassisesta musiikista sekä opiskeltavista teoksista oli ennestään. Halusin myös tehdä oppitunnista sellaisen, jossa opettaja ei tarjoa valmista tietoa suoraan oppilaille vaan oppilaat saavat itse miettiä sekä pohtia saamaansa tietoa ja näin muodostaa mieleen jääviä muistikokonaisuuksia.

NLP (Neuro-Linguistic Programming) ja sen erottamat kolme oppimisen tapaa (visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen) oli mielestäni myös tärkeä seikka ottaa huomioon opetuskokeilua suunnitellessa. Halusin huomioda luokassa olevat erilaiset oppijat, joista jokainen oppii omalla tavallaan. Kokeilussani huomioitiin visuaalisesti oppiva (kuva), auditiivisesti oppiva (ääni) ja kinesteettisesti oppiva (tekeminen) oppilas. Näin ollen kaikki oppijat saavat itselleen sopivinta opetusta, mikäli he käyttävät hahmottamisessaan eniten jotakin edellä mainittua miellejärjestelmää.

Opetuskokeilun kehittämistä auttoivat edellisten lisäksi erityisesti aiemmat kokemukseni mielikuvien ja musiikin yhdistämisestä opetuksessa, sekä Raimo Lindhin kehittäämä mielikuvaoppiminen. Raimo Lindh (1998, 158–159) onkin mielikuvaoppimisen tavasta todennut, että se takaa varmat tulokset, mutta sellaisen toteuttamiseen ei aina ole tilaisuutta tai opettaja on vasta omaksumassa mielikuvaoppimisen pedagogiikkaa. Näin ollen opettaja harkintansa mukaan käyttää jotakin mielikuvaoppimisen osaa tai osia. Jokainen opettaja kuitenkin lopulta kehittää ja soveltaa omaa pedagogiikkaansa ja mielikuvaoppiminen tarjoaa erään mahdollisuuden rikastaa omaa ammattitaitoaan.

### **5.3 Aineiston hankinta**

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus vaikka aineiston keräämisessä käyttämäni lomake tuo tutkimukseen myös määrällisen tutkimuksen elementtejä. Tutkimus harvoin on puhtaasti joko laadullinen tai määrällinen, usein se on vähän kumpaakin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 126–127.) Yleisesti laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään todellisen elämän ja siihen liittyvien ilmiöiden sekä tapahtumien kuvaamista.

Tutkimukseeni liittyvät opetuskokeilut tehtiin keväällä 2011 ja empiirinen aineisto kerättiin yhteensä kahdelta seitsemänneltä luokalta Itä- ja Länsi-Suomesta. Kaikkia tutkittavia oli yhteensä 33. Itä-Suomen koulussa tyttöjä osallistui neljä ja poikia kaksitoista. Länsi-Suomessa taas tutkimukseen osallistuneita tyttöjä oli seitsemän ja

poikia kymmenen. Hylättyjä vastauslomakkeita molemmilta luokilta oli yhteensä neljä. Syyt vastausten hylkäämiseen olivat poissaolo joltakin tutkimukseen liittyvältä tunnilta.

Kerätty tutkimusaineisto toimii yhtä aikaa sekä oppimateriaalina että aineistonkeräystapana. Mielikuvien, musiikin ja visuaalisen kuvan yhdistävää opetustapaani kokeilevat opettajat valikoituivat tuttavapiiristäni heidän oman mielenkiintonsa kautta. Kerroin tuntemilleni musiikinopettajille mahdollisuudesta testata klassisen musiikin opetukseen tarkoitettua menetelmää. Opettajat saivat itse päättää milloin kevään 2011 aikana tutkimukseeni liittyvät musiikintunnit pitäisivät, jotta jo aiemmin suunniteltu opetus onnistuisi myös opetuskokeilujen mukaan tultua.

Opettajat saivat yksityiskohtaiset kirjalliset ohjeet kuinka opetus tulee toteuttaa (LIITE 1). Ohjeissa kerrottiin tuntien eteneminen kohta kohdalta, jotta opettajien oli helppo ohjeita noudattamalla saada aikaan toisiinsa verrattavat tunnit. Ohjeiden mukana toimitin opettajille myös oppilaille jaettavat lomakkeet, joihin he tuotoksensa ja vastauksensa kirjoittivat. Lomakkeet helpottivat empiirisen materiaalin keruuta ja aineiston analysointia. Opettajat saivat myös mahdollisuuden lainata aiemmin tekemääni opetuskokeilua varten hankkimaani opetusmateriaalia, jotta heiltä ei kulunut aikaa tarvittavan materiaalin etsimiseen. Oppilaiden vastauslomakkeiden ohella opettajat saivat myös oman lomakkeensa palautteen ja kehittämissuhteiden antamista varten (LIITE 2). Seuraavaksi kerron kuinka opetuskokeilutunnit etenivät ja empiirinen aineisto hankittiin.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli kehittää eteenpäin jo aiemmin kokeilemaani uudenlaista klassisen musiikin opetustapaa. Seitsemäsluokkalaisille nuorille opetettiin sellaisia klassisen musiikin teoksia, jotka mielestäni kuuluvat jokaisen yleissivistykseen. Tutkimukseni päämääränä oli, että opiskellut sävellykset muistettaisiin ja tiedettäisiin vielä myöhemminkin muussa kontekstissa kuin koulutunnilla tai kokeessa.

Pilottitutkimustani varten kehittelemässäni opetusmenetelmässä käytin opetuskokeiluryhmän ohella myös vertailuryhmää, jotta saatoin vertailla oliko uudesta opetusmenetelmästäni hyötyä oppimisen kannalta. Tässä pro gradu työssäni tutkimuksessa en enää tarvinnut vertailuryhmää, sillä tiesin jo, että oppimistulokset ovat hyviä. Sen

vuoksi otinkin mukaan kaksi seitsemättä luokkaa, joille opetettiin klassisen musiikin teoksia musiikkia, visuaalista kuvaa ja oppilaiden omia mielikuvia hyödyntämällä. Näiden tulosten perusteella voinkin verrata oppilaiden mielipiteitä perinteisestä poikkeavasta oppimistavasta, heidän mielikuvituksensa tuotosten yhteneväisyyksiä ja oppimistuloksia (teosten muistamista) tosiinsa.

Ei-perinteinen opetustapani hyödyntää teosesimerkkien kuuntelun ohella oppilaiden omaa aktiivisuutta. Opetuksen aikana oppilaat kuuntelivat sävellyksiä, tekivät niistä omia tuotoksiaan (tarinoita, piirroksia) ja katselivat musiikkeihin luotuja piirrosfilmejä. Näiden kolmen elementin avulla oppilaiden oli tarkoitus muodostaa oma henkilökohtainen muistikokonaisuutensa. Omien mielikuvituksesta nousseiden asioiden ja piirrosfilmin avustuksella oppilaat saattoivat palata teosten maailmaan myöhemminkin ja näin ollen muistaa mistä teoksesta on kulloinkin kyse. Piirrosfilminä tunneilla käytettiin Walt Disneyn elokuvaa *Fantasia 2000*. Elokuva sisältää paljon klassisen musiikin helmiä ja oli siksi mielestäni perusteltu vaihtoehto. Elokuvan alkuperäisversio vuodelta 1940 on vaikeasti hankittavissa, joten päädyin elokuvan 2000-versioon. Opiskeltavat sävellykset soitettiin oppilaille Disneyn *Fantasia 2000* -elokuvan soundtrackiltä.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppijan aikaisemmat tiedot ja uskomukset ovat keskeisellä sijalla uuden oppimisessa ja oppijan on hyvä tiedostaa minkälaisia käsityksiä ja uskomuksia hänellä opeteltavasta asiasta on ennestään. Omien aikaisempien tietojen näkyväksi tekemistä ja siitä tietoiseksi tulemistä kutsutaan metakäsitteellisen tietoisuuden herättämiseksi. Ennakkokäsitykset siis pyritään ilmaisemaan jollakin tavoin. (Tynjälä, 1999, 85.)

Uskon itsekin, että oppilailta oli aluksi hyvä saada tietää mitä mieltä he olivat klassisesta musiikista, saati olivatko opettamani teokset heille ennestään tuttuja. Käsitykset ja aiemmat tiedothan vaikuttavat oppimiseen. Tynjälä (1999, 85–86) kuvaa tapoja joiden avulla saadaan tietoa oppilaiden aikaisemmista tiedoista opiskeltavasta asiasta. Hän esittelee tavoiksi vapaan kirjoittamisen sekä ns. lomakkeen käytön, jossa nostetaan esille oppijan aikaisemmat tiedot. Molemmissa tavoissa opettajan on tarkoitus koota ylös kaikki mitä oppilaat asiasta tietävät. Tutkimuksessani sovellettiin tapaa niin,



että oppilaat kertoivat vastaamalla lomakkeessa oleviin kysymyksiin, mitä heidän mielestään on klassinen musiikki ja pitävätkö he siitä, olivatko he aiemmin tutustuneet Disneyn Fantasia-elokuvaan, ja tunsivatko he teoksia, joita kuuntelimme.

Tämän jälkeen ryhdyttiin opiskelemaan. Molemmat tutkimukseeni osallistuvat ryhmät aloittivat teosten opiskelun kuuntelemalla samat musiikkinäytteet. Musiikkinäytteiksi valitsin elokuvasta seuraavat klassisen musiikin helmet: Sir Edwar Elgar ”Pomp and circumstance – marssit 1, 2, 3 ja 4”, Dmitri Shostakovich ”Pianokonsertto nro 2, 1. osa” sekä Ludwig van Beethoven ”Sinfonia nro 5, 1. osa.” Perusteina juuri näiden teosten valintaan olivat etenkin niiden kuuluminen jokaisen yleissivistykseen, teosten erilaisuus (tuottavat erilaisia mielikuvia), sekä niiden ajallinen kesto. Teosten kesto vaikutti olennaisesti sävellysten valintaan, sillä aikaa oli rajallisesti käytettävissä oppitunneilla. Opiskeltavat teokset olivat myös pituudeltaan suunnilleen samanmittaisia, minkä vuoksi niiden erottaminen toisistaan ja yhdisteleminen kuvamateriaaliin ei ollut liian helppoa.

Jokaisen musiikkinäytteen jälkeen oppilaat kirjasivat vapaasti ajatuksiaan ylös siitä mitä tunteita ja tunnelmia musiikki heissä herätti. Oppilaat saivat vapaasti kirjoittaa tai piirtää kaiken mikä mieleen oli kuunnellessa tullut, vääriä vastauksia ei ollut. Ajatusten ylöskirjoittamisen jälkeen siirryttiin toiseen vaiheeseen, jossa otettiin visuaalinen materiaali käyttöön. Fantasia 2000 –filmistä poimittiin samat sävellykset, jotka oppilaat olivat juuri aiemmin kuulleet. Elokuva koostuu visualisoidusta (piirretyistä) sävellyksistä ja niiden esittelyistä. Piirretyt esitettiin satunnaisessa järjestyksessä, jotta oppilaat eivät vielä siinä vaiheessa keksineet mitkä musiikeista ja piirroksista kuuluivat yhteen. Oppilaiden piti nimittäin yhdistää sopivin piirrospätkä heidän mielestään sopivimpaan sävellysteokseen ja perustella valintansa.

Tunnin kulun helpottamiseksi, sekä konkreettisen empiirisen materiaalin keruun vuoksi, tein etukäteen oppilaille vapaamuotoisen lomakkeen, jossa oli vastaustilaa tunnilla käydyille asioille (LIITE 3). Lomakkeeseen oppilaat saivat kirjata teosten herättämät mielikuvat, sekä perustella yhdistämänsä kappaleet ja piirretyn. Tehtävän jälkeen oppilaat vastasivat myös seuraaviin kysymyksiin: ”Miksi yhdistit tietyn kohtauksen ja tietyn musiikin? Mikä sai sinut tuntemaan, että kyseinen musiikki ja piirretty kohtaus sopii tai kuuluu yhteen?” Kysymyksiä oli vähän, sillä tarkoitus ei ollut tuhota oppilaan

mielenkiintoa palaamalla ”kuuntele ja kirjoita” –tapaan oppia. Tunneilla ei myöskään tehty lainkaan vihkomuistiinpanoja kuunnelluista teoksista. Opetuskokeiluni tarkoitus kun oli saada oppilas tekemään omia havaintoja ja samalla muistaa opittu jälkeinpäin.

Konkreettisten tulosten saamiseksi, kokeiltiin myös jälkeinpäin olivatko oppilaat oppineet uuden opetustapani avulla. Kaksi viikkoa myöhemmin kokeiltiin tunnistavatko oppilaat opiskellut teokset. Tätä ”testausta” varten tein myös valmiiksi vapaamuotoisen lomakkeen, johon oppilaat vastasivat lyhyesti musiikinäytteen perusteella mistä teoksesta heidän mielestään oli kysymys (LIITE 4). Oppilaat vastasivat samalla myös kysymykseen, ”miten he arvioivat oppineensa ja mitä heille jäi mieleen työskentelystä, jossa käytettiin apuna visuaalista kuvaa.” Vastaukset kerättyäni analysoin aineiston ja saadut tulokset.

#### **5.4 Aineiston analyysimenetelmät**

Tutkimustulosten analysoinnissa käytän apuna sisällönanalyysiä, joka perustuu pitkälti tutkijan omaan ajatteluun ja tulkintaan. Sisällönanalyysin avulla on tarkoitus järjestää kerätty aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. Kuten Kari Kiviniemi (1999, 77) kirjoittaa aineistosta on keskeistä löytää temaattinen kokonaisrakenne, joka kannattaa koko aineistoa. Raportoinnissa hänen mukaansa tulisi myös välttää liiallista sirpalemaisuuutta ja pyrkiä tarkastelun alla olevien teemojen kokonaisvaltaiseen käsittelyyn.

Kun sain aineistoni kerättyä, aloitin sen läpikäymisen. Ensimmäiseksi minun oli tarkastettava vastauslomakkeiden määrä. Laskin kuinka monta oppilasta oli aineiston keruuhetkellä paikalla. Molemmista tutkimusryhmistä oli poissa yhteensä neljä oppilasta. Näistä kolme oli tyttöjä Itä-Suomen koulusta ja yksi poika Länsi-Suomen koulusta. Minulle jäi näin ollen tutkittavaksi yhteensä 16 oppilasta Itä-Suomesta (neljä tyttöä ja kaksitoista poikaa) ja 17 oppilasta Länsi-Suomesta (seitsemän tyttöä ja kymmenen poikaa).

Paikallaolijoiden määrän selvittämisen jälkeen aloin jakaa molempien ryhmien vastauslomakkeita vastaajajärjestykseen. Etsin vastaajittain sekä heidän ensimmäisen että toisen vaiheen lomakkeet. Jouduin karsimaan aineistosta edellä mainittujen neljän oppilaan lomakkeet pois poissaolojen vuoksi. Vastauslomakkeiden järjestämisen jälkeen aloin lukea aineistoani järjestelmällisemmin läpi.

Jotta sain paremmin selkoa siitä, mitä minulla oikeastaan on, kirjoitin koko aineiston tietokoneelle. Järjestin aineistoa samalla niin, että kirjoitin kyselylomakkeen kysymykset ja niiden alle oppilaiden vastaukset omaksi ryhmäkseen. Tarkoitukseni oli etsiä samantapaisia ilmauksia vastauksista. Erottelin myös tyttöjen ja poikien vastaukset erikseen koska halusin tietää onko sukupuolten välillä oppimisessa eroja. Minua kiinnosti myös onko tytöillä tai pojilla enemmän negatiivisia mielikuvia tai asenteita klassista musiikkia kohtaan.

Samantapaisia ilmauksia etsiessäni tein numeerista vertailua siitä kuinka monta kertaa jokin tietty ilmaus tai vastaus esitettiin. Tämä helpotti analysoinnin ja päätelmien tekoa sekä auttoi pitämään minut tietoisena aineistoni sisällöstä. En esitä saamiani lukuja tutkimukseni yhteydessä, sillä tarkoitukseni on tehdä laadullinen sisällönanalyysi. Kirjanpitoa tehdessäni minun oli myös helpompi karsia aineistostani epäolennainen tieto pois.

Kysymyslomakkeeni (LIITE 3) neljä ensimmäistä kysymystä kaikille tutkittaville olivat samat. Kysymykset olivat 1) Kuvaile mitä mielestäsi on klassinen musiikki? 2) Pidätkö klassisesta musiikista? Ympyröi mielipidettäsi vastaava vaihtoehto (paljon, vähän, en ollenkaan) 3) Oletko aiemmin nähnyt Walt Disneyn Fantasia 2000-elokuvan? 4) Onko alla olevassa listassa olevat sävellykset sinulle ennestään tuttuja? Jos ovat, mitkä niistä ja mistä yhteydestä?

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppijan aikaisemmat tiedot ja uskomukset ovat keskeisellä sijalla uuden oppimisessa ja oppijan on hyvä tiedostaa minkälaisia käsityksiä ja uskomuksia hänellä opetettavasta asiasta on ennestään. Käsitykset ja aiemmat tiedot siis vaikuttavat oppimiseen ja tämän vuoksi halusin tietää oppilaiden

ennakkokäsityksiä ja tietoja opetettavasta asiasta. Analysoin seuraavaksi tutkimusryhmieni vastaukset työtöiltä ja pojilta erikseen.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkijan on tutkimuksensa aikana tehtävä tarkkoja selostuksia tutkimuksensa toteuttamisesta, sen vaiheista, aineiston keräämisestä sekä siihen liittyvistä mahdollisista häiriötekijöistä ja itsearviointista. Lukijalle on myös järjestelmällisesti kerrottava, miten aineiston luokittelu on syntynyt ja millä tutkija tulkintansa ja päätelmänsä perustelee (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2001, 214–215.) Kun tutkija tekee ratkaisuja tutkimuksensa aikana, hän joutuu ottamaan kantaa työn alla olevan tutkimuksensa luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998, 209.) Kari Kiviniemen mukaan (1999, 78) on luonnollista, että toimintatutkimuksen aikana ja sen edetessä tutkijan näkemykset sekä tulkinnat kehittyvät. Tällöin aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei voida pitää puutteena, vaan pikemminkin tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisesti kuuluvana elementtinä. Edellä mainitut ohjeet ovat hyviä neuvoja jokaiselle tutkimusta tekeväälle. Myös itse pohdin työni luotettavuutta näiden kriteerien pohjalta.

Tutkimukseni yksi tärkeimmistä luotettavuustekijöistä on se, että lukija pystyy seuraamaan tutkimukseni etenemistä kohta kohdalta. Tutkimukseni on myös toistettavissa uudestaan muillakin koululuokilla riippumatta opettajasta tai kouluasteesta. Selostan myös työssäni sen eri vaiheista ja aineiston keräämisestä.

Tutkimukseni aineiston luotettavuutta lisää vastauslomakkeiden ja opettajien ohjeiden yhtäläisyys. Empiirinen aineisto hankittiin siis samalla tavalla. Kaikki oppilaat saivat identtiset lomakkeet ja jokaisella heistä oli oikeus vastata oman näkemyksensä mukaan omassa rauhassaan. Opetustunnit pitäneillä opettajilla oli myös tarkat ja yhtäläiset ohjeet siitä kuinka tunnit tuli toteuttaa. Antamani ohjeet takasivat sen, että tunnin kulussa ei tapahtunut suuria eroja.

Tutkimukseni on myös luotettava koska itse en ollut tutkijan roolissa vaikuttamassa tunnin kulkuun ja oppilaiden reaktioihin. Oppilaiden oma opettaja loi tunnille ilmapiirin jonka puitteissa oppilaiden työskentely ei ollut totutusta poikkeavaa. Vaikutukseni

tutkijana näkyy kuitenkin esimerkiksi opittavien kappaleiden valinnassa. En näe sen vaikuttavan tuloksiin mitenkään, sillä kyseisten teosten valinta oli perusteltua.

Tutkimustulokset saattaisivat olla myös erilaisia jos oppilaat eivät olisi tietäneet tutkimustarkoituksesta etukäteen. Pohdinkin tätä vaihtoehtoa ennen tutkimuksen tekemistä, mutta eettisesti pidin tärkeämpänä kysyä lupaa tutkimukseen osallistumiseen. Tuloksiin on voinut vaikuttaa myös osallistuneiden oppilaiden mieliala, musiikkiluokan virikkeellisyys sekä musiikintuntia edeltävän oppitunnin aihe. Tähän en voinut tutkijana vaikuttaa, joten otin oppilaiden vastaukset ja reaktiot normaalina tuntikäyttäytymisenä. Luotettavuuden lisääjänä pidin myös sitä, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät olleet minulle ennestään tuttuja. Näin ollen en voinut analysoida heidän tuotoksiaan persoonan perusteella.

Luotettavuuden ainoana haasteena pidän tutkimukseeni valikoituneita koululuokkia. Opettajat saivat itse päättää mille opettamalleen seitsemännelle luokalle tunnin pitivät. Luokat voivat olla henkilöiltään hyvinkin erilaisia. Toisilla oppilailta motivaatio on korkeampi ja toisilla luokilla taas saattaa olla enemmän esimerkiksi klassisen musiikin harrastajia. Nämä kaikki asiat voivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. En kuitenkaan näe sen olevan este tutkimukseni luotettavuudelle. Yleensäkin koululuokkien oppilaat valikoituvat satunnaisesti ja ihmiset ovat erilailla motivoituneita, harrastavat eri asioita ja oppivat eri asioita samoista sisällöistä.

Analysoitavaa aineistoa työssäni on myös tarpeeksi tutkittavaan aiheeseen nähden. Aineistoa ei koululuokan kohdalla olisi voinut lisätä, sillä oppilaiden määrä on luokilla rajattua. Poissaolijatkaan eivät vähentäneet tutkimusmateriaaliani radikaalisti. Saadun aineiston laatu oli myös hyvä. En joutunut hylkäämään yhtäkään vastausta niiden epäselvyyden vuoksi.

Aineiston laatu ei myöskään kärsinyt vaikka opetuskokeiluryhmällä oli pohdittavanaan useita tehtäviä. Osioiden erilaisuus ja monipuolisuus takasi sen, että jokainen oppilas pystyi antamaan oman parhaan panoksensa tutkimukseen. Aineisto antoi minulle, tutkijalle, myös kaiken sen mitä lähdin etsimäänkin.

## 5.6 Eettiset kysymykset

Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavat monet seikat. Kun tutkimusta lähdetään tekemään, on hyvä miettiä, onko tutkimuksen aihe tärkeä muutenkin kuin tutkijan itsensä vuoksi. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa on myös muistettava tutkijan moraalinen vastuu. Tutkittaville on kerrottava miten ja mihin kerättyä aineistoa käytetään ja miten empiirinen aineisto tullaan tutkimuksen jälkeen säilyttämään tai hävittämään. Tutkimuksen eettisyyden turvaamiseksi tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä on pyydettävä lupa. Tutkijan on annettava takauksensa myös siitä, että kerättävä aineisto esitellään tutkimuksessa anonymisti.

Tutkimukseni empiirisen aineiston keruuta varten toteutetut opetuskokeilut tarvitsivat luvan sekä koulujen rehtoreilta että oppilaiden huoltajilta. Ennen opetuskokeilun aloittamista lupa kysyttiin ensin rehtoreilta jonka jälkeen sitä kysyttiin myös opetukseen osallistuvien lasten huoltajilta. Rehtoreille sekä oppilaille ja heidän huoltajilleen selvitettiin mistä tutkimuksessa on kyse, miten aineisto kerätään ja mihin sitä tullaan käyttämään. Samalla luvattiin myös, että oppilaiden tuottamaa aineistoa siteerataan valmiissa tutkimuksessa vain anonymisti eivätkä kenenkään henkilökohtaiset vastaukset tule julki. Oppilaiden tuottama aineisto hävitettiin myös tutkimuksen jälkeen asianmukaisesti, jottei se joutunut sivullisten käsiin.

Jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla oppilaalla annettiin myös lupa vastata tutkimuksessa esitettyihin tehtäviin omassa rauhassaan omien mielipiteidensä mukaisesti. Oikeaa ja väärää vastausta ei ollut ja oppilailta saadut vastaukset eivät vaikuttaneet heidän tulevaan musiikin numeroonsa. Kyseessä ei siis ollut taitoja mittaava koe.

Kaisa Kantola ja Jorma Heikkilä (1983, 49) kirjoittavat että, henkilön toimintaympäristön kokemisen kanssa kiinteässä vuorovaikutuksessa on luova prosessointi. Silloin yksilön sosiaalistumisprosessin aste heijastuu kaikkeen käyttäytymiseen ja erityisesti se näkyy avoimissa oppimistilanteissa. Persoonallisen tuottamisen laatua ja määrää rajoittavat oppijan käsitykset, eli se mitä hän ajattelee itsestään ja mitä hän pohtii muiden ajattelevan hänestä. Erialaisten oppijoiden huomioon ottaminen eri oppimistavoin oli mielestäni tutkimuksessani eettisesti hyvä valinta. Oppilaita kannustettiin myös tuomaan julki rohkeasti omia mielipiteitään. Kantolan ja

Heikkilän (1983, 49) mielestä on hyvä, jos jokainen oppilas saa kokea, että häntä arvostetaan vaikka hänen ratkaisunsa on toisenlainen kuin muiden oppilaiden.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa kerron tutkimukseni tulokset. Kaikki keräämäni aineisto on analysoitu erikseen omien otsikoidensa alla. Päädyin erotteluun Itä-Suomi – Länsi-Suomi siksi että lukijan on helpompi pysyä selvillä saamistani tuloksista. Kuvaan tutkimuksen tulokset ensin Itä-Suomen osalta ja tämän jälkeen Länsi-Suomen osalta.

### 6.1 Oppilaiden kuvauksia klassisesta musiikista

#### 6.1.1 Itä-Suomen koulun vastaukset

Ensimmäiseen kysymykseen ”kuvaile mitä mielestäsi on klassinen musiikki” sain yllättäviä vastauksia tutkimukseen osallistuneilta tytöiltä. Tyttöjen mukaan klassinen musiikki on enimmäkseen pelottavaa tai synkkää. Kyseinen musiikki on myös heidän mielestään useimmiten soitettu soittimilla. Vähemmistö kuitenkin oli sitä mieltä, että musiikkityyli on tylsää.

*”Mielestäni klassinen musiikki on pelottavaa ja aika synkkää.”*

*”Jotkut kappaleet ovat mielestäni pelottavia.”*

*”Klassinen musiikki on omasta mielestäni tylsän kuuloista, jossa soitetaan esimerkiksi viulua, pianoa ym...”*

*”Monen soittimen harmoniaa, missä kaikki sopii yhteen.”*

Suurin osa pojista piti klassista musiikkia tylsänä tai huonona. Musiikkityyli on heidän mielestään myös soitettu usein soittimilla ja kappaleet ovat liian pitkiä. Muutama pojista yllätti vastauksilla, joissa klassista musiikkia kuvattiin taiteelliseksi musiikiksi joka on mukavan ja hienon kuuloista. Osa pojista kuvaili musiikkia myös jännittäväksi ja hitaaksi musiikiksi jossa ei lauleta.

*”Hidasta musiikkia.”*

*”Jännittävän kuulosta.”*

*”Taiteellista, mukavan kuuloista.”*

*”Niissä ei lauleta ja ne ovat turhan pitkiä, tai ainakin jotkut niistä.”*

*”Klassinen musiikki on yleensä tylsää, ja en kuuntele klassista musiikkia.”*



*”Semmosta missä on viuluja ja se on hienon kuulosta.”*

*”Minusta se on huonoa koska itse en sellaista kuuntele.”*

Vastaukset kysymykseen, jossa tiedusteltiin pitääkö oppilas klassisesta musiikista, suurin osa tytöistä (3/4) ja pojista (9/12) vastasi ”en ollenkaan”. Yksi tytöistä ja kaksi pojista kertoi silti pitävänsä musiikista vähän. Poikien joukosta löytyi kuitenkin eräs, joka kertoi pitävänsä klassisesta musiikista paljon. Hän kertoi lomakkeessa opiskelleensa musiikin teoriaa.

Halusin myös tiedustella oppilailta olivatko he aiemmin nähneet tunnilla käytettyä Walt Disneyn Fantasia 2000 –elokuvaa. Kaikki muut oppilaat, yhtä poikaa lukuun ottamatta, eivät olleet kyseistä elokuvaa ennen katsoneet. Poika, joka kertoi nähneensä elokuvan, oli samainen, joka kertoi opiskelleensa musiikin teoriaa.

Yhdellekään tytölle mikään tunnilla opiskelluista kappaleista ei ollut tuttu. Viisi poikaa sen sijaan tunnisti Ludwig van Beethovenin sinfonian. Sävellys oli kuunneltu aiemmin koulun musiikintunneilla. Musiikkia opiskellut poika uskoi tuntevansa myös Edwar Elgarin sekä Dmitri Shostakovichin sävellykset ennestään.

### **6.1.2 Länsi-Suomen koulun vastaukset**

Suurin osa Länsi-Suomen tytöistä, kuten Itä-Suomenkin, oli sitä mieltä, että klassinen musiikki on soittimilla soitettua. Tyttöjen mielipiteet siitä, että musiikkityyli on vanhaa, rauhallista ja kaunista tai tylsää ja huonoa, sekä siinä ei lauleta, menivät tasan. Vain yksi oli sitä mieltä, että musiikkityyli on taiteellista ja kiinnostavaa.

*”Semmosta aika pitkän aikaa jo soitettua musiikkia. Siinä on aika paljon soittimia ja sillain.”*

*”Jotai vanhaa. Yleensä niissä kappaleissa soitetaan isolla orkesterilla, jossa on paljon lyömäsoittimia ja puhallin soittimia. Kappaleissa ei lauleta, paitsi ehkä joku kuoro hyräilee. Kappaleet on rauhallisia.”*

*”Kaunista musiikkia, jota soitetaan useilla eri puhallin ja ”viulu”soittimilla.”*

*”Sellasta jotai öö huonoo? Viuluja ja pianoa sun muuta. Ei lauleta.”*

*”Musiikkia pelkillä soittimilla, kuoroilla. Taiteellista ja toisaalta kiinnostavaa, mutta päällimmäiseksi kuitenkin tylsää. Siinä on kapellimestari, viuluja ja kaikkia samantapasia ja piano. Ei mitään hirveän laajaa/tarkkaa käsitystä ole.”*

Pojat taas kuvailivat monipuolisemmin klassista musiikkia, vaikka heistäkin enemmistö kertoi musiikkia soitettavan eri soittimilla. Useimmat pojista piti musiikkityyliä myös vanhana ja tietyn aikakauden musiikkina. Vastauksista löytyi monipuolisuutta, sillä musiikkityyli on heidän mielestään pitkästyttävää, rauhallista, jännää, rentoa ja hentoa. Joku kertoi klassisen musiikin myös olevan oopperaa. Yllättävin vastaus kuitenkin oli se, että kyseisessä musiikkityylissä ei käytetä tietokoneita tai vahvistimia.

*”Se on vanhanaikaista musiikkia pääasiassa pianon soittoa. Se on mielestäni tunnetuinta musiikkia maailmassa.”*

*”Hentoa ja rennon tyylistä. Pianon pimputusta. Sellaista jännää.”*

*”Vanhanaikaista jousisoittimilla soitettua musiikkia, joka pitkästyttää minua.”*

*”Erillisillä jousisoittimilla tai muilla sellaisilla soittimilla ositettua rauhallista musiikkia.”*

*”Klassista musiikkia soittaa orkesteri (yleensä) ja myös yksittäiset soittimet mm. viulu, huilu, kitara jne. Klassisessa musiikissa ei käytetä tietokoneita ja vahvistimia.”*

Myös Länsi-Suomessa tytöistä sekä pojista suurin osa ei pidä ollenkaan klassisesta musiikista. Tytöistä neljä kielsi jyrkästi pitävänsä musiikkityylistä ja kolme heistä ilmoitti pitävänsä siitä vähän. Pojista myös suurin osa ei voinut sietää musiikkityyliä. Heistä neljä sanoi pitävänsä musiikista vähän ja kuusi ei ollenkaan. Tytöistä kaksi kertoi nähneensä Fantasia 2000-elokuvan, joskin toinen heistä ei muistanut siitä mitään. Loput viisi ei ollut katsonut elokuvaa. Kukaan kymmenestä pojasta taas ei ollut ikinä nähnyt filmiä.

Länsi-Suomessa Ludvig van Beethovenin sinfonia oli tutuin sekä tytöille että pojille. Pojista kukaan ei ollut kuullut muiden säveltäjien teoksista ja tytöistäkin vain yksi mainitsi kuulleensa Dmitri Shostakovichin nimen jossakin aiemmin.

## 6.2 Oppilaiden mielikuvat kuunnelluista teoksista

Kyselylomakkeen toisessa osassa opetuskokeiluryhmäni oppilaat saivat piirtää ja kirjoittaa vapaasti opiskeltavista teoksista. Oppilaille painotettiin, että väärää vastausta ei ole ja piirtää saa mitä vain hyvän maun rajoissa. Aineistoa lukiessani huomasin, että suurimmalla osalla oppilaista vastaukset olivat hyvinkin samantapaisia.

### 6.2.1 Itä-Suomen koulun vastaukset

Ensimmäinen soittamani teos Sir Edwar Elgarin Pomp and circumstance marssit 1-4 herätti oppilaissa, sekä tytöissä että pojissa, mielikuvia sodasta tai marssivista joukoista. Monien mieleen tuli myös juhlat tai tanssiaiset. Tyttöjen ja poikien mielikuvat eivät juuri toisistaan eronneet. Pojat olivat kuulleet sävellyksessä myös keskiaikaa, lentäviä lintuja ja iloa, tytöt pitivät kappaletta iloisuuden ohella jopa pelottavana. Piirrosfilmissä voi havaita liikuttavan jokseenkin samanlaisissa tunnelmissa. Vanha Nooan arkki – tarina on vaihdettu Aku Ankan arkkiin, johon Akun pitää marssittaa suuri määrä eläimiä pois hirmumyrskyn alta. Tunnelma piirretyissä on marssimainen, mutta iloa ja pelkoakin siitä löytyy. Piirroksen sivujuonena on Akun ja Iineksen rakkaustarina, joka vaihtelee surusta ja pelosta lopulta iloon.

*”Marssivia ukkoja jotka soittavat rumpuja”*

*”Mieleen tuli kuninkaalliset tanssiaiset.”*

*”Sodan päätösmusiikki.”*

*”Kuullosti sellaselta kuninkaalliselta. Tuli mieleen jotkin kuninkaalliset tanssiaiset. Välillä se kuulosti pelottavalta ja myös iloiselta.”*

Toinen teos, Dmitri Shostakovichin Pianokonsertto nro 2, 1. osa, toi myös oppilaille lähellä toisiaan olevia vastauksia. Mielikuvat liittyivät pelkoon tai jännitykseen, johonkin tapahtumaan mistä ei tiedä, mitä tuleman pitää. Myös kissan ja hiiren voimakas suhde toisiinsa sekä muiden eläinten läsnäolo tuli selvästi esiin sekä tyttöjen että poikien vastauksissa. Oppilaille tuli mielikuvia myös sijoittaa musiikki johonkin elokuvan kohtaukseen tai tv-sarjaan. Persoonallisimmat ja yllättävimmät vastaukset tulivat kuitenkin pojilta, sillä yksittäiset oppilaat kuuluivat musiikissa sirkuksen ja piknikin, sekä jonkin asian kasvamisesta ja kutistumisesta. Elokuvasa musiikki oli

siivittänyt piirtäjiä kuvittamaan H. C. Andersenin ”Pieni tinasotilas” –sadun. Kuten elokuvan kuvittajat ja tutkimusryhmäni oppilaat, molemmat kuulivat musiikissa jotain pelottavaa tai jännittävää sekä hyvän taistelevan pahaa vastaan.

*”Ihanku joku hiipis varpaillaan pakoon jotain tai ei tiedä että mitä tapahtuu.”*

*”Se kuulosti iloiselta mutta välillä ihan kuin jotain tärkeää/kauheaa olisi tapahtunut.”*

*”Ihmiset ei tiedä missä ne on. Sitten siellä on jotain pelottavaa. Sitten sieltä tulee mörkö, mutta se onkin ystävällinen.”*

*”Välillä musiikki oli pelottavan kuuloista ja välillä se oli rauhallista. Tai vaikka kissa jahtaisi hiirtä.*

*”Tulee mieleen jänisten ilakointi ja hyppelehtiminen ilta-auringossa.”*

*”Lasten elokuvassa joku jännittävä kohta.”*

Kolmas ja viimeinen opiskeltava teos oli Ludvig van Beethovenin sinfonia nro 5, 1. osa. Jälleen tytöt ja pojat kuulivat samanlaisia asioita sävellyksestä. He yhdistivät musiikkiin eniten vihaa, pelkoa ja synkkyyttä. Teoksen kuultuaan mielipiteet liikkuivat siinä, että jotain surullista ja kamalaa on tapahtunut. Jonkun mielestä myös jokin kauhujuttu olisi sopinut musiikkiin. Myös riehuva myrsky oli usean mielessä musiikin kuunneltuaan.

*”Se kuulosti ihan kuin jtn kamalaa olisi tapahtunut...”*

*”Jotain surullista on tapahtunut esim. sota on hävitty.*

*”Mieleeni tulee vihan ja rauhattomuuden tunne.”*

*”Synkkä, taistelu, kuolema, selviytyminen.”*

*”Ääni on kuin myrsky.”*

*”Pyörremyrsky tuhoaa kaupunkia.”*

### **6.2.2 Länsi-Suomen koulun vastaukset**

Länsi-Suomessa Sir Edwar Elgarin Pomp and circumstance marssit 1-4 loi oppilaille, tytöille sekä pojille, myös mielikuvia marssimusiikista. Oppilaat kuvailivat henkilöiden marssimista eri tavoin. Joillekin tuli mieleen kunniamarssi, toisille taas sodan voitto. Erilaiset juhlat, linnanjuhlat, tanssiaiset tai voitonjuhlat olivat myös pääasiassa esillä

oppilaiden kirjoituksissa. Joku oppilas kuuli teoksessa seilaavan laivan ja toinen taas pelkän haukotuksen. Tyttöjen ja poikien mielikuvat teoksesta olivat lähes samanlaiset.

*”Tanssiaisia tai joitain voitonjuhlia esim. joka sota on voitettu ja sen kunniaksi järjestetään isot juhlat.”*

*”Tulee mieleen iloinen marssimusiikki. Jotkut tyypit marssii kaupungilla ja aina välillä tapahtuu jotain ilmiömäistä. Hiljaisessa kohdassa tulee mieleen, että hiiret tanssii.”*

*”Tulee mieleen marssi jossa menee monta miestä ja osa soittaa rumpuja, osa huiluja jonkun kunniaksi. ”*

*”Sotaan lähtöä, vaikeaa sotaa, paluuta sodasta, juhlia sodan voitosta.*

*”Soittokulkue marssii eteenpäin ja soittaa samalla.”*

*”Meri, jossa seilaa laiva, välillä tyyntä, välillä myrskyä/aallokkoa. ”*

Länsi-Suomen koululaisille Dmitri Shostakovichin pianokonsertto nro 2, 1.osa toi myös yhtäläillä mieleen jotain pelottavaa ja vaarallista. Eniten mielikuvia molemmilla sukupuolilla oli hiirtä jahtaavasta kissasta tai jäniksiä jahtaavasta sudesta. Tytöillä ja pojilla eläimet olivat eniten piirrosten ja kuvausten kohteena, kuten Itä-Suomenkin koululaisilla. Shostakovichin teosta pidettiin myös ”hiipimismusiikkina”, mitä se sitten lopulta tarkoittaakin. Musiikki yhdistettiin myös johonkin tv-sarjaan, kuten Länsi-Suomessakin tapahtui. Pojista myös moni kuvitteli mielessään jonkinlaisen konsertin arvokkaille vieraille, tämä luultavasti johtuu pianon soolosoitosta teoksessa. Yllättävin vastaus, joka oli täysin päinvastainen muille, tuli esiin eräältä pojalta. Hänen mielestään teoksesta tuli mieleen rauhallinen luonto, jossa ei tapahdu mitään pahaa ja kaikki ovat iloisia. Kissa-hiiri yhdistelmän lisäksi eräs tyttö kuuli pianokonsertossa balettiharjoitukset. Tämä on lähellä elokuvan kuvittajien mielikuvaa, jossa kaunis balettityttö tanssii.

*”Jossain vesisateessa pienessä mökissä hiirellä on joku juustosota.”*

*”Tulee mieleen balettiharjoitukset siinä alussa. sitten tulee mieleen, että kissa jahtaa hiirtä ja sitten joku huvipuisto ja sitten, että joku apinaorkesteri soittaa.”*

*”Pupujussit hyppii jossain mettäs ja sitte joku ilkee susi alkaa jahtaa niitä.”*

*”Kauriit jotka hyppivät. ”*

*”Rauhallinen luonto, jossa kaikki ovat iloisia, missään ei ikinä tapahdu mitään pahaa ja jänikset hyppivät iloisina.”*

*”Konsertti jossa soitetaan arvokkaille vieraille suuressa salissa.”*

Jälleen Ludvig van Beethovenin Sinfonia nro 5, 1. osa herätti oppilaisissa tunteita, jotka liittyivät pahuuteen, kuolemaan, jännitykseen ja pakenemiseen. Vastaukset olivat hajanaisia, mutta teemat niissä olivat samanlaisia. Muutamalle tytölle tosin tuli teoksesta mieleen balettinäytelmä tai pyörätuoleissa olevat papat, jotka tekevät temppuja pyörätuoleillaan. Liekö nämä erottuvat mielikuvat liittyisivät johonkin oppilaiden henkilökohtaisesti juuri kokemaan. Pojat sen sijaan kaikki pitäytyivät pelon, jännityksen ja kauhun teemassa. Ainoastaan muutama heistä koki jälleen konserttisalissa pidettävän konsertin.

*”Tulee mieleen, että joku menee pakoon jotain ja on piilossa ja juoksee jossain kadulla ym. Mutta ei vielä siinä alussa.”*

*”Kova merirosvojen taistelu lähellä vesiputousta. Taistelu on hurjaa ja moni merirosvo kuolee taistelussa.”*

*”Mustavalkoinen piirroselokuva, jossa joku pakenee jotain suurta ja pelottavaa.”*

*”Tuli mieleen joku elokuva missä on ensin jotain jännittävää ja sitten rauhoittuu hetkeksi, ja sitten jännitys taas alkaa.”*

*”Thanku jotkut pyörätuoleissa olevat papat pelleilisi pyörätuoleillaan ja tekis jotain temppuja.”*

*”Tulee mieleen iso konserttisali jossa kaikki kuuntelevat hiljaa musiikkia.”*

### **6.3 Oppilaiden yhdistämät musiikit ja piirretyt**

Kolmannessa opetuskokeilun osassa ryhmille otettiin mukaan piirroselokuva josta katsottiin satunnaisessa järjestyksessä kuunneltuihin musiikkeihin kuuluvat piirretyt. Vastauslomakkeeseen olin nimennyt piirretyt nimin ”piirretty nro 1, piirretty nro 2 ja

piirretty nro 3”. Näiden perässä olivat nimettyinä oppilaiden kuuntelemat teokset. Oppilaiden tuli jokaisen piirretyn katsomisen jälkeen yhdistää viivalla omasta mielestään sopiva musiikki ja piirretty sekä perustella sen jälkeen valintansa. Lomakkeen lopussa olivat kysymykset ”Miksi yhdistit tietyn kohtauksen ja tietyn musiikin? Mikä sai sinut tuntemaan, että kyseinen musiikki ja piirretty kohta sopii tai kuuluu yhteen?” Musiikit ilman piirrettyä soitettiin seuraavassa järjestyksessä: Sir Edwar Elgarin Pomp and circumstance marssit 1-4, Dmitri Shostakovichin pianokonsertto nro 2, 1.osa, Ludvig van Beethovenin Sinfonia nro 5, 1. osa. Piirroksat katsottiin järjestyksessä: Dmitri Shostakovichin pianokonsertto nro 2, 1.osa, Ludvig van Beethovenin Sinfonia nro 5, 1. osa, Sir Edwar Elgarin Pomp and circumstance marssit 1-4.

Seuraavaksi analysoin jälleen sekä Itä-Suomen että Länsi-Suomen oppilaiden vastaukset erikseen. Vaikka opetuskokeilussa painotettiin oppilaille, että oikeita ja vääriä vastauksia ei ole, analysoin tässä silti kuinka moni tytöistä ja pojista oli osunut oikeaan yhdistäessään omasta mielestään sopivaa piirrettyä ja musiikkia. Kerron myös mitä oppilaat vastasivat kysymyksiin ”Miksi yhdistit tietyn kohtauksen ja tietyn musiikin? Mikä sai sinut tuntemaan, että kyseinen musiikki ja piirretty kohta sopii tai kuuluu yhteen?”

### **6.3.1 Itä-Suomen koulun vastaukset**

Itä-Suomen vähäisestä tyttömäärästä yksi neljästä oli mielikuviansa perusteella yhdistänyt kaikki kuunnellut teokset oikeisiin elokuvan piirrospätkiin. Hän perusteli valintojaan näin:

*”kohtauksissa oli sellainen tunnelma ja liikehdintä, joka sopi kappaleeseen, joten yhdistin niiden avulla.”*

Tytöistä loput kolme vastasivat samalla tavoin, he olivat siis yhdistäneet samat musiikit ja piirretyt. Heidän mielestään ensimmäinen piirrospätkä kuului Beethovenin musiikkiin, toinen Sir Edwar Elgarin teokseen ja viimeinen Dmitri Shostakovichin teokseen. He perustelivat valintojaan seuraavasti:

*”Yhdistin tietyn musiikin ja piirretyn, koska se vain tuntui siltä...”*

*”Koska niistä tuli melkein heti mieleen se tietty musiikki...”*

*”Ne sopivat jollakin oudolla tavalla yhteen mielikuvani kanssa. Niissä oli jotain samaa tunnelmaa.”*

Pojista viisi kahdestatoista oli löytänyt mielikuviansa avulla ”oikeat vastaukset”. Yksi heistä oli halunnut perustella vastauksiaan erittelemällä jokaisen kuunnellun teoksen ja piirretyn yhdistämisen erikseen:

*”1. piirros = Shostakovich: Se oli jännittävä, 2. piirros = Beethoven: siinä paha jahtasi hyvää, 3. piirros = Elgar: se oli välillä iloinen ja välillä surullinen.”*

Neljä heistä, jotka olivat yhdistäneet oikean piirroksen oikeaan musiikkiin, kertoivat näin:

*”Elokuvan tapahtumat sopivat musiikin kanssa yhteen.”*

*”Koska minusta ne juuri sopivat yhteen kohtausten perusteella.”*

*”Piirretyn kohtaukset tuntuivat sopivan kyseiseen musiikkiin.”*

*”Kun kuuntelin musiikin, arvioin jokaisen musiikin omilla tuntemuksillani. Kun katsoin piirrettyjä kohtauksia, arvioni kävivät niihin piirrettyihin joita yhdistin. Esim. Beethovenin sinfonian arviointi kävi piirrettyyn nro 2.”*

Loppujen poikien vastaukset jakaantuivat eri piirros- ja musiikkiyhdistelmille suhteellisen tasaisesti. Eniten vastauksia annettiin kuitenkin yhdistelmälle Sir Edwar Elgar (1.piiros), Dmitri Shostakovich (2.piiros) ja Ludvig van Beethoven (3.piiros). Kaikkien poikien perustelut, oikeasta tai väärästä vastauksesta huolimatta, olivat samantapaisia:

*”Musiikki tuntui käyvän hyvin piirrettyyn.”*

*”Sen mitä olin piirtänyt niin sen yhdistin kohtaukseen.”*

*”Koska se tuntu siltä että ne menee niin.”*

*”Ne tuntuivat hyvältä yhdistelmältä.”*



Tyttöjen ja poikien vastaukset olivat mielestäni perusteltuja ja ajatuksella tehtyjä, lyhyitä ja ytimekkäitä. Lähes kaikki heistä olivat varmasti muodostaneet mielessään kuunnelluista teoksista ja katsotuista piirretyistä yhden kokonaisuuden, jolloin he eivät myöskään vastauksissaan erotelleet jokaista teosta ja piirrettyä sekä niiden tuomia mielikuvia erikseen.

### 6.3.2 Länsi-Suomen koulun vastaukset

Länsi-Suomen koulussa tytöistä kaksi seitsemästä vastasi mielikuviansa avulla ”oikein”. Ensimmäisellä heistä perustelut olivat monipuolisempia kuin taas toinen ei paljastanut miten oli vastauksessaan tähän tulokseen tullut.

*”Ensimmäisessä piirretyissä... tai no se jäi yli. Toisessa piirretyissä ne liikkeet ja värimaailma. Kolmannessa ne torvet siinä alussa ja eläimet hyppivät.”*

*”Ööö siis emmuista? Enkä osaa selittää sillee. Ne niinku sopi yhtee.”*

Loppujen tyttöjen vastaukset jakaantuivat tasan joko yhdistelmälle Beethoven (1. piirros), Shostakovich (2.piirros), Elgar (3.piirros) tai Beethoven (1.piirros), Elgar (2.piirros), Shostakovich (3.piirros). Valintojen perustelut olivat erittäin monipuolisia ja mielenkiintoisia, vaikkakin vastaukset olivat ”väärin”. On silti hienoa ja mielenkiintoista huomata kuinka oppilaat paneutuivat pohtimaan ja erittelemään vastauksiaan:

*”Ne hahmot liikku sen musiikin tahtiin ja värit kanssa vaihtu samalla lailla.”*

*”Piirretty nro 1 ja Beethoven sopi, koska siinä piirretyissä oli se paha vieteriukko ja toi Beethovenin sinfonia kuulosti aika dramaattiselta. Piirretty nro 2 ja Elgarin musiikki sopi, koska siinä piirretyissä näytti olevan välillä aika rauhallista ja välillä vähän rajumpaa juttua. Semmonen se Elgarin musiikkikin oli. Piirretty nro 3 ja pianokonsertto sopi yhteen mun mielestä, koska oli se piirretty kuitenkin aika iloinen ja semmone ja se musiikki oli muistaakseni kans sellanen.”*

*”1. Beethoven sopi, koska ku tuli ne kovat kohdat musiikissa , nii se sopi siihen pahaan soittorasiatyyppeihin. 2. Toi Elgarin musa sopi hyvin nro 2, koska musa ja video oli kummatki sellasia ilosia ja värikkäitä. 3. Dmitri jäi jäljelle ja sitte*

*pianon soitto sopi musta tohon pätkää, sillä se on tollanen ilonen, mutta välillä rauhallinen. Se sopii eläinten pelastamiseen.”*

Kuten tytöt yllä, myös pojat antoivat monipuolisia ja mielenkiintoisia vastauksia. Molemmat myös erittelivät enemmän vastauksissaan kuunneltuja teoksia ja piirrettyjä kuin Itä-Suomen oppilaat. Länsi-Suomen pojista kolme kymmenestä oli onnistunut yhdistämään oikean musiikin ja piirretyn toisiinsa. He perustelivat valintojaan niin, että musiikkien ja piirrettyjen teemat sopivat hyvin toisiinsa:

*”Mielestäni kaikkiin sopi valitsemani biisi ja tuntui että aihe sopi hyvin.”*

*”Jokaisessa musiikin teema sopi yhteen piirretyn tilanteen kanssa.”*

*”1) yhdistin musan ja piirretyn, koska molemmat oli aika rauhallisia, 2) yhdistin, koska molemmissa oli muuten ”rajua”, mutta keskikohta oli rauhallinen 3) koska tuli eläimet mieleen musiikista, ja videossa oli eläimiä.”*

Myös Länsi-Suomen poikien niin sanotut ”väärät vastaukset” jakaantuivat oppilaiden kesken tasan. Suosituimpia musiikki- ja piirrosyhdistelmiä olivat Elgar (1.piiirros), Beethoven (2.piiirros), Shostakovich (3.piiirros) tai Beethoven (1.piiirros), Shostakovich (2.piiirros), Elgar (3.piiirros). Poikienkin vastaukset olivat monipuolisia, mutta mukaan mahtui myös oppilaita jotka olivat valinneet yhdistelmänsä ensituntumalta:

*”Piirretty nro 2 sopi Beethoveniin, koska Beethovenin musiikki on niin voimakasta ja piirretyssä oli niin sanottuja ”räjähtäviä” kohtauksia. Piirretty nro 3 sopi Shostakovichiin, koska piirretty oli jotenkin niin rauhallinen, että Shostakovichin rauhallinen musiikki sopi siihen mainiosti. Piirretty nro 1 sopi Edwar Elgariin koska piirretyssä tanssittiin ja musiikki sopi mielestäni tanssiaisiin.”*

*”1) piirretty oli synkkä niin kuin kappalekin jonka yhdistin, 2) piirretty oli tylsä ja lapsellinen niin kuin biisi 3) biisi sopi viidakkotyylisiin.”*

*”En juuri miettinyt vaan yhdistin piirretyt ja musiikit heti kun olin nähnyt ja kuullut kaikki. Vedin vain viivat ensituntumalta.”*

Yllä olevista vastauksista, eli opetuskokeiluryhmien omista mielikuvista (piirroksista ja tarinoista, elokuvan piirrospätkien valinnoista sekä niiden perusteluista), voi sujuvasti päätellä, että oppilaat molemmissa ryhmissä oikeasti käyttivät omia mielikuviaan muistamisen apuna. Piirrokset ja perustelut käsittelevät pitkälti samoja asioita. Hyvin mielenkiintoista on myös se, että elokuvan kuvittajat olivat kuulleet ja nähneet samoja asioita säveltäjien teoksissa kuin tutkimusryhmänikin oppilaat.

## **6.4 Opetuskokeiluryhmien kontrollituntien tulokset kahden viikon kuluttua**

Jotta sain selville oppivatko oppilaat opetuskokeiluni avulla, opettajat pitivät kontrollitunnin kahden viikon päästä opetuskokeilusta. Oppilaille soitettiin opetuskokeilutunnilla opiskellut teokset uudelleen ja heidän tuli vastata mistä teoksesta oli kysymys. Oppilaita pyydettiin vastaamaan samalla myös siihen, miten he arvioivat oppineensa ja mitä heille jäi mieleen työskentelystä, jossa käytettiin apuna mm. visuaalista kuvaa.

Päästäkseni selville siitä kuinka moni muisti vielä kahden viikon päästä opiskellut teokset, kävin läpi kontrollitunnin vastauslomakkeet. Tein taulukot sekä Itä-Suomen koulun vastauksia varten (taulukko 1) että Länsi-Suomen koulun vastauksia varten (taulukko 2). Taulukkoihin laitoin sarakkeet sekä tytöille että pojille ja niihin kirjoitin täysin oikein vastanneet henkilöt sekä yhden teoksen oikein vastanneet. Täysin väriä vastauksia ei ollut kenelläkään. Oppilaat olin numeroinut jo aiemmin nimi = numero –periaatteella jotta löysin heidän vastauksensa lomakkeista helpommalla. Taulukkoihin laitoin myös sarakkeet, joihin merkkasin plus- ja miinusmerkeillä tai niiden yhdistelmällä, oliko vastanneella henkilöllä ollut opetuskokeilun alussa positiiviset, negatiiviset vai jotain siltä väliltä olevia mielikuvia klassisesta musiikista.

### **6.4.1 Itä-Suomen koulun vastaukset**

Kontrollitunti oli sujunut mielestäni mainiosti sillä kaikki muut opetuskokeiluryhmän oppilaat yhtä tyttöä ja kolmea poikaa lukuun ottamatta nimesivät oikein kontrollitunnilla kuulemansa teokset. Tämä kertoo siitä, että oppilailta oli ollut

mahdollisuus opetuskokeilun ja kontrollitunnin välisenä aikana prosessoida tietoisesti tai tiedostamatta tunnilla opetettuja asioita yhdessä oikean tiedon, eli opettajan kertomien oikeiden vastausten, sekä omien mielikuviansa avulla. Oppilaiden itsensä muodostamat henkilökohtaiset mielikuvat olivat toimineet toivotulla tavalla, sillä *Fantasia 2000* -elokuvaahan heistä ei yhtä poikaa lukuun ottamatta kukaan ollut etukäteen nähnyt.

Kolme niistä neljästä, jotka muistivat vain yhden teoksen oikein, tunnistivat Dmitri Shostakovichin pianokonserton numero 2 1.osan. Nämä kaikki olivat poikia. Tytöistä yhden teoksen oikein muistanut tunnisti Ludvig van Beethovenin sinfonian numero 5 1. osan. Shostakovichin muistaneiden poikien mielikuvilla ei ollut mitään yhtäläisyyttä toistensa kanssa, joten niiden perusteella ei voi ainakaan päätellä sitä, miksi pojat pianokonserton parhaiten muistivat. Teos on kuitenkin muista opiskelluista teoksista erottuva soolosoittimen vuoksi, joten se voi olla omien mielikuvien ohella yksi syy sen tunnistettavuuteen. Beethovenin ainoana muistanut tyttö oli musiikkia kuunnellessaan kuvitellut mielessään suuren näyttämön jossa balettianssija tanssii. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, onko henkilöllä ollut omakohtaisia kokemuksia kyseisestä kappaleesta esimerkiksi jonkin (baletti?)harrastuksen tiimoilta. Selitystä tähän en kuitenkaan saanut.

Pilottitutkimuksessani en analysoinut tarkemmin sitä, kuinka monta teosta oppilaat olivat osanneet yhdistää oikein opetuskokeilutunnilla. Tällöin keskityin vain kertomaan oliko vastaukset joko täysin oikein (3 piirrosta ja sävellystä oikein yhdistetty) vai väärin (jokin tai ei mikään teoksista ja piirroksista yhdistetty oikein). Nyt kuitenkin halusin laajentaa analysointiani ja tarkastella kuinka moni tytöistä ja pojista oli osannut yhdistää oikein kaikki teokset, osan teoksista tai ei mitään niistä. Halusin myös tietää sen, mikä yhden teoksen tunnistaneiden oppilaiden eniten muistama teos on.

Tutkimallani luokalla Itä-Suomessa yksi neljästä tytöstä ja viisi kahdestatoista pojasta yhdisti opetuskokeilutunnilla kaikki kolme teosta ja niihin liittyvää piirroskohtausta oikein. Tytöistä ja pojista molemmista kolme oppilasta eivät sillä kertaa onnistuneet ajattelemaan samalla tavoin kuin elokuvan kuvittajat, joten heillä ei ollut ”oikeita vastauksia” laisinkaan.

Pojista kuitenkin lopuilla kolmella löytyi yksi piirros ja sävellys oikein yhdistettynä. Kaksi heistä oli tunnistanut Sir Edwar Elgarin Pomp and circumstance marssit 1-4 ja yksi Ludvig van Beethovenin sinfonian numero 5 1.osan. Uskon, että Elgarin marssit ovat helppoja yhdistettäviä, sillä sekä musiikissa että elokuvan kuvituksessa teos tuo selkeästi esiin marssimisen. Sävellyksessä sen kuulee ja piirroksissa sen näkee.

TAULUKKO 1. Itä-Suomen koulun tulokset.

<b>Opetuskokeiluryhmä</b>			
<b>Oppilas</b>	<b>Oikeita vastauksia kontrollitunnilla</b>	<b>Oikeat vastaukset opetuskokeilutunnilla</b>	<b>Mielikuvat klassisesta musiikista ennen opetuskokeilutuntia</b>
1 (T)	3	3	-
2 (T)	3	0	-
3 (T)	3	0	-
4 (T)	1	0	+/-
5 (P)	3	0	-
6 (P)	3	3	+/-
7 (P)	3	3	-
8 (P)	3	1	-
9 (P)	1	1	+/-
10 (P)	3	3	-
11 (P)	3	0	-
12 (P)	3	3	-
13 (P)	1	0	-
14 (P)	3	3	+
15 (P)	3	0	-
16 (P)	1	1	-

#### 6.4.2 Länsi-Suomen koulun vastaukset

Myös Länsi-Suomessa tunti oli mennyt ajatusteni ja toiveideni mukaisesti. Kaikki muut luokan oppilaat, paitsi kaksi tyttöä, nimesivät kontrollitunnilla kuulemansa teokset oikein. Tältä luokalta suurin osa ei ollut nähnyt elokuvaa aiemmin, ainoastaan yksi tyttö kertoi nähneensä, mutta ei muistavansa siitä mitään. Voi siis jälleen todeta, että oppilaat olivat opetuskokeilun ja kontrollitunnin välisenä aikana prosessoineet tietoisesti tai tiedostamattaan opittuja asioita yhdessä oikean tiedon sekä omien mielikuviansa avulla.

Nämä kaksi tyttöä, joilla yksi teos kontrollitunnilla osui oikeaan, tunnistivat molemmat Ludvig van Beethovenin sinfonian numero 5 1.osan. Heidänkään luomissa mielikuvissa ei ollut toistensa kanssa yhtäläisyyksiä. Erittäin mielenkiintoista on kuitenkin se, että toinen näistä tytöistä näki Beethovenin musiikissa balettinäytelmän, kuten Itä-Suomen koulun tyttökin oli tehnyt. Muuta selitystä heidän yhtäläisille vastauksilleen, kuin mielenkiinto balettiin, en osaa antaa. Itse en sinfonian ensimmäistä osaa sen räjähtävyyden ja aggressiivisuuden vuoksi osaisi balettimusiikiksi kuvitella. Tässä kuitenkin nähdään jälleen se, että musiikki luo jokaiselle meistä henkilökohtaisia mielikuvia ja etenkin tunteita.

Tällä luokalla tytöistä kaksi seitsemästä ja pojista kolme kymmenestä oli yhdistänyt opetuskokeilutunnilla oikein kuulemansa teokset ja näkemänsä piirretyt. Tytöistä kolme oli jälleen ajatellut täysin eri tavalla kuin elokuvan kuvittajat, joten he eivät saaneet oikeita piirros- ja musiikkipareja vastauslomakkeelleen yhtään. Pojilla taas täysin ”väärää” vastauksia ei ollut kenelläkään.

Tytöistä kaksi ja pojista seitsemän oli onnistunut yhdistämään yhden musiikin ja piirroksen toisiinsa oikein. Edwar Elgar oli molemmilla sukupuolilla suosituin, hänen musiikkinsa ja kuvittajien piirrokset toisiinsa oli osannut yhdistää yhteensä viisi oppilasta. Toiseksi eniten, yhteensä kolme oppilasta, oli tunnistanut Ludvig van Beethovenin ja yksi oppilaista oli tunnistanut Dmitri Shostakovichin. Kuten Itä-Suomessa myös lännessä Elgarin tunnistettavuuteen on varmasti vaikuttanut aiemmin mainitsemani marssimaisuus sekä musiikissa että kuvituksessa.

TAULUKKO 2. Länsi-Suomen koulun tulokset.

<b>Opetuskokeiluryhmä</b>			
<b>Oppilas</b>	<b>Oikeita vastauksia kontrollitunnilla</b>	<b>Oikeat vastaukset opetuskokeilutunnilla</b>	<b>Mielikuvat klassisesta musiikista ennen opetuskokeilutuntia</b>
1 (T)	3	1	-
2 (T)	3	0	+/-
3 (T)	3	0	+/-
4 (T)	1	1	-
5 (T)	3	3	+/-
6 (T)	1	3	-
7 (T)	3	0	-
8 (P)	3	1	+/-
9 (P)	3	3	-
10 (P)	3	1	-
11 (P)	3	1	-
12 (P)	3	3	+/-
13 (P)	3	3	-
14 (P)	3	1	-
15 (P)	3	1	-
16 (P)	3	1	+/-
17 (P)	3	1	+/-

Tutkimusta aloittaessani yksi kiinnostuksen kohteeni oli se ”onko tytöillä tai pojilla enemmän negatiivisia mielikuvia klassista musiikkia kohtaan ja vaikuttaako se oppimiseen?”. Katsellessani molempien ryhmien yllä olevia taulukkoja ja etenkin niiden viimeisiä sarakkeita (”oppilaiden mielikuvat klassisesta musiikista ennen opetuskokeilua”) en voi suoraan tehdä sitä johtopäätöstä, että oppilaan negatiiviset mielikuvat klassisesta musiikista vaikuttaisivat oppimiseen haittaavasti. Sukupuoli ei myöskään tulosten varjossa näytä vaikuttavan tämän tapaiseen opiskeluun ja opettamiseen mitenkään. Molemmissa sukupuolissa lähes kaikki oppilaista suhtautui kielteisesti klassisen musiikin tyylilajiin, mutta suurin osa heistä oli kuitenkin oppinut muistamaan teokset tai osan niistä. Tähän samanlaiseen tulokseen tulin myös pilottitutkimuksessani.

## 6.5 Opetuskokeiluryhmien mietteet opetuskokeilusta

### 6.5.1 Itä-Suomen koulu

Kysyessäni lomakkeessa oppilailta mielipidettä siihen mitä mieltä he olivat kehittälemästani opiskelutavasta, jossa klassista musiikkia ja sävellyksiä opiskeltiin käyttämällä piirroselokuvaa muistamisen apuna, kaikkien vastaukset olivat hyvinkin yhteneväisiä. Kenenkään mielestä idea ei ollut huono, sen sijaan opiskelutapa sai erittäin paljon kiitosta ja sitä toivottiin tulevaisuudessa käytettävän uudelleen. Tyttöjen sekä poikien vastaukset olivat perusteltuja, yhtään ”en tiedä” tai ”ihan sama” vastausta en heiltä saanut.

Kiitosta opetuskokeilu oppilailta sai erityisesti siitä, että piirroselokuva auttoi paljon muistamisessa ja se helpotti kappaleiden mieleen painamista. Muistia oppilaiden mukaan helpotti se, että tieto joka tuli oppia tuli sekä näön että kuulon kautta. Eräs oppilas myös kertoi, että piirroselokuvan avulla hän oli pystynyt helpommin samaistumaan musiikkiin ja luomaan siitä omat mielikuvansa ja liittää ne sitten yhteen musiikin ja elokuvan kanssa. Myös tunnin hauskuus, mielenkiintoisuus ja erilaisuus oli oppilaiden mieleen:

*”Se oli ihan mielenkiintoista kokeilla auttaako se muistamisessa.”*

*”Se oli hauskaa ja mielenkiintoista. Tällaisia juttuja voisi olla lisää.”*

*”Piirroselokuva auttoi paljon kappaleiden muistamisessa.”*

*”Muistin sävellyksien nimet paljon paremmin kun käytettiin piirroselokuvaa apuna.”*

*”Mielestäni tapa oli hyvä ja sillä oppii paremmin, lisäksi se oli mukavaa.”*

*”Oli paljon helpompi muistaa koska tieto tuli näön ja kuulon kautta.”*

*”Opiskelutapa on helpompi, piirroselokuvan avulla pystyi helpommin samaistumaan musiikkiin ja luomaan ne omat mielikuvansa ja liittää musiikin ja elokuvan kanssa.”*

Lopuksi halusin selvittää opetuskokeiluun osallistuneilta oppilailta miten he olivat mielestään kyseisellä opiskelutavalla oppineet. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta luokan



tytöt ja pojat olivat mielestään oppineet ”paremmin”. Tämä yksi oppilas oli silti sitä mieltä, että opiskelutapa oli hieman auttanut oppimisessa, mutta ei mitenkään erityisesti.

Sitä, että oppilaat olivat oppineet omasta mielestään paremmin kuin muulla opetustavalla, he perustelivat esimerkiksi sillä, että opiskelutapa ei ollut tylsä. Kommentteja sain myös siitä, että oppimista helpotti se, että kuultuja kappaleita piti muistella samalla kun katsoi elokuvaa. Elokuvan kohtaukset myös saivat oppilaat ajattelemaan sitä miten sen vaiheet kuvastivat eri tavoin musiikkia. Joku oppilas myös äityi kehumään sitä kuinka opetustapa helpotti hänen oppimistaan paljon sillä hän sai käyttää tunnilla omia vahvuuksiaan sekä opetella musiikin ja kuvan yhtäläisyyttä.

*”Mielestäni opin paremmin, koska se ei ollut tylsää ja piirroselokuvia oli kiva katsoa.”*

*”Paremmiin, koska kappaletta piti muistella samalla kun katsoi elokuvaa.”*

*”Paremmiin. Se auttoi muistamaan 1. tehtävässä, vaikka ne taisi mennä väärin, mutta se ei haittaa koska ne sopivat yhteen mielikuvani kanssa.”*

*”Paremmiin, koska piirroselokuvan eri vaiheet kuvastivat musiikkia ja täten auttoivat muistamaan kappaleet paremmin.”*

*”Paremmiin ja tykkäsin. Oppii paremmin koska voi ajatella että minkä tyylinen se video on kappaleeseen verrattuna.”*

*”Paremmiin, siitä näki miten toiset oli ajatellut sen.”*

*”Opin todella hyvin tällä tavalla, koska se suosi omia vahvuuksiani ja sain opetella musiikin äänen ja kuvan yhtäläisyyttä. Kiitos, tack, thanks, graciac, gorti.”*

### **6.5.2 Länsi-Suomen koulu**

Länsi-Suomen oppilaat olivat myös mielipiteissään samoilla linjoilla kuin Itä-Suomen koululaiset. Länsi-Suomen oppilaiden vastaukset olivat myös perusteltuja, mutta hieman kriittisempiä kuin Itä-Suomen oppilaiden. Suurin osa kuitenkin kannatti tällaista opiskelutapaa jatkossakin, sillä oppiminen heidän mielestään tapahtui paremmin ja mielekkäämmin kuin normaalisti. Joku oppilaista kirjoittikin, että hänestä tuntui oppiminen paljon kiinnostavammalta kuin yleensä.

Tärkein asia oppilaiden mielestä oli se, että piirroselokuvan yhdistäminen opiskeltaviin teoksiin auttoi heitä oppimaan ja muistamaan teokset helpommin. Eräs oppilas kuitenkin kommentoi sitä, että elokuva kyllä auttoi muistamaan opiskeltavien teosten alun ja kappaletta muutenkin, mutta nimet saattoivat mennä silti sekaisin. Hän olisi toivonut enemmän nimien opettamista tai omatoimista opettelua.

*”Minusta se oli hyvä tapa, koska kun kuuntelee noita sävellyksiä, niin tulee mieleen se piirroselokuva johon se sävellys kuului ja toisinpäin.”*

*”Oli helpompi oppia musiikit kun muisti piirretyt ja niiden aiheet. Parempi ja hauskeampi opiskelutapa.”*

*”Minun mielestäni opettelutapa oli hyvä. Aina kun kuunteli jonkun kolmesta sävellyksestä esim. Ludwig van Beethoven: Sinfonia nro 5, 1.osa, niin aina muisti, että se on siitä tietystä piirretystä. Aina kun katsoin piirretyn, muistin sen avulla siihen kuuluvan sävellyksen.”*

*”Muistaa paremmin, koska piirroselokuvassa on aina sama tahti kuin musiikissakin.”*

*”Tapa oli mielestäni parempi kuin jos piirroselokuvia ei olisi ollut”.*

*”Kivempaa kuin normaali pelkkä kuuntelu.”*

*”Minusta oli tosi hyvä tapa, koska jäi mieleen paremmin. Tuntu, että kiinnostiki paljon enemmän kun katsoi samalla elokuvaa.”*

*”Se kyllä helpotti, koska nyt osaa liittää kappaleen elokuvaan ja saattaa jopa muistaa nimen...”*

*”Piirrookset autoivat muistamaan kappaleiden alun ja itse kappaleen, mutta nimet saattoivat silti mennä sekaisin. Eli siis nimiä pitäisi ehkä vähän enemmän opetella/opettaa.”*

Länsi-Suomessa myös suurin osa luokan oppilaista myönsi oppineensa kehittelemälläni opiskelutavalla paremmin. Kaikki eivät kuitenkaan sitä mieltä olleet, muutama poikkeuskin luokasta löytyi. He, jotka olivat mielestään oppineet paremmin, perustelivat oppimistaan jälleen piirroselokuvan avulla. Piirroselokuvan yhdistäminen musiikkeihin auttoi oppilaita muistamaan musiikit. Useat oppilaat kertoivat tunnustaneensa piirretystä sekä musiikista jonkun tietyn kohdan, jonka avulla muistivat

mistä teoksesta oli kysymys. Osa kertoi myös oppineensa ymmärtämään musiikin sisältöä elokuvan avulla.

Luokkaan mahtui myös oppimistaan epäileviä oppilaita. Eräät kertoivat oppivansa yhtä hyvin pelkästään kuuntelemalla kappaleet. Joku taas epäili oppivansa aina yhtä huonosti, mutta ei tiennyt minkä vuoksi. Myös kappaleiden nimistä oli jollakin epävarmuutta, sillä oppilas kyllä kertoi oppineensa kohtalaisesti, mutta säveltäjien muistaminen oli vaikeaa. Ludvig van Beethovenin sinfoniaa, ”perhoskappaletta” kuten tämä oppilas sitä nimitti, oli vaikea muistaa selkeän tarinan puuttumisen vuoksi.

*”Minä opin paljon paremmin, koska katsomalla piirrettyjä ja kuuntelemalla sävellyksiä ne jäivät paremmin mieleen. Tällä tavalla minä opin sävellykset loistavasti. Käytetään tätä tapaa useammin!”*

*”Opin paremmin koska muistin osan piirrettyä ja jonkin tietyn pätkän musiikista.”*

*”Opin paremmin koska piirroselokuvasta tulee mieleeni musiikki, jota kuuntelimme.”*

*”Paremmiin koska oli helpompi muistaa musiikit piirrettyjen avulla.”*

*”Paremmiin koska kun muisti piirretyt niin muisti musiikin siihen päälle.”*

*”Paremmiin, koska piirrettyjen avulla opin ymmärtämään kappaleiden sisältöä.”*

*”Paremmiin. Varmaa, koska kun oli katsonut nii tunnisti tietyt kohdat siitä elokuvasta. Se helpotti. Sitä perhoskappaletta oli vaikea muistaa, kun siinä ei ollut selkeitä tarinaa.”*

*”Opin ihan kohtalaisesti. En kyllä muista säveltäjiä.”*

## **6.6 Opetuskokeiluun osallistuneiden opettajien mietteet kokeilusta**

Opetuskokeiluun osallistuneiden oppilaiden lisäksi halusin tietää myös tunnit toteuttaneiden opettajien mielipiteitä. Tein heille erillisen vastauslomakkeen, jonka kysymyksiin pyysin heitä vastaamaan. Kysymykset olivat seuraavat: ”Mitä mieltä olit opetuskokeilusta? Mitä parannettavaa tunnin kulussa mielestäsi on? Aioitko hyödyntää työssäsi kokeilemaasi opetustapaa? Jos niin, miten?” Tässä luvussa kerron opettajien

mietteitä ja parannusehdotuksia, jälleen jaoteltuina Itä- ja Länsi-Suomen koulujen otsikoiden alle.

### **6.6.1 Itä-Suomen koulu**

Itä-Suomen koulun seitsemännen luokan opettaja oli vastannut esittämiini kysymyksiin laajasti ja perustellen. Sain häneltä kiittävää, pohtivaa ja kannustavaa palautetta höystettynä muutamain parannusehdotuksin.

Hänen mielestään opetuskokeilu oli mielenkiintoista vaihtelua oppilaille. Oppilaat olivat kuitenkin aluksi oudoksuneet sitä, että piirroksot katsottiin ilman ääntä. Hän ei palautteessaan silti tarkemmin maininnut miten oppilaat olivat reagoineet tai oliko se vaikuttanut tunnin kulkuun. Oppilaiden palautteissa ei tätä asiaa tuotu julki, joten oletan asian menneen ohi tunnilla nopeasti.

Opettaja myös antoi korjaavaa palautetta opetuskokeilutunnin ohjeesta, joka opettajille oli toimitettu. Ohjeen mukaan tunnin lopussa opettajia pyydettiin kertomaan vastauslomakkeiden keruun jälkeen ”oikeat vastaukset” (mikä kuunneltu teos kuului mihinkin piirrettyyn), jotta oppilaat saivat tietoonsa elokuvan musiikki- ja piirrospätkien oikean kokonaisuuden. Näin he saattoivat opetuskokeilutunnin ja kontrollitunnin aikana tietoisesti ja tiedostamattaan prosessoida oppimaansa.

Opettajille annetussa ohjeessa lukenut ”opettaja kertoo oikean vastauksen” oli hänen mielestään riittämätön. Ohjeessa olisi tullut lukea tarkemmin, että animaatiot tuli lopuksi katsoa äänen kera. Ohjeista puuttui kyllä tarkennus, mutta ennen kuin opettajat aloittivat tutkimukseeni liittyvän kokeilun tarkistin puhelimitse sekä sähköpostitse onko ohjeistus varmasti selvä. Tällöin painotin molemmille opettajille sitä, että ”oikeat vastaukset” tulee kertoa katsomalla opiskeltavat teokset äänen kera DVD-levyltä. Näin ei siis mitään vahinkoa päässyt tapahtumaan.

Opettajan mielestä tunnin pieni epäkohta oli se, että opiskeltavissa kappaleissa oli kahden orkesteriteoksen lisäksi yksi pianokonsertto, joka hänen mukaansa oli kohtuullisen helppo erottaa muista. Tutkimusaineistoa analysoidessani en kuitenkaan itse törmännyt tähän epäkohtaan. Pianokonsertto ei noussut tunnistetuimmaksi tai

muistetuimmaksi teokseksi ylitse muiden. Aineisto tässäkin kohtaa oli tasaista ja yhden pianokonsertton mukana olo ei haitannut. Pianokonsertto oli valikoitunut joukkoon käytännön syistä. Koulujen musiikintunnit ovat ajallisesti rajattuja, ja teokset joita opiskellaan tällä tavoin, joudutaan rajaamaan alle viiteen minuuttiin. Pianokonsertto oli kuitenkin mielestäni sekä sopivan mittainen että yksi niistä pianoteoksista joka jokaisen meistä yleissivistykseen kuuluu.

Opettaja ei kuitenkaan antanut mitään parannusehdotuksia tunnin kulkuun, häntä itseään olisi kuitenkin hieman kiinnostanut tutkia, erottaisivatko oppilaat kehittelemälläni menetelmällä myös kuunnellun pianokonsertton muiden pianokonserttojen joukosta. Tämä on mielestäni mielenkiintoinen idea ja sitä voisikin kokeilla tulevaisuudessa hyödyntämällä opetuskokeilukokonaisuuteni rakennetta.

Kysyessäni sitä, aikooko opettaja hyödyntää tulevaisuudessa tätä opetustapaa, hän vastasi näin:

*”Oppilaat pitivät tästä metodista selvästi, ainakin animaatioiden katsominen oli heidän mielestään kivaa, joten todennäköisesti tulen käyttämään sitä ainakin. Mielikuvien yhdistämistä animaatioihin saattaisin kokeilla, mutta aikaisempien kokemusten valossa pelkään pahoin, että omiksi piirroksiksi tulee pyssyjä, sotaa, autoja ja metsäkoneita vaikka kuvitettavana olisi Albinonin Adagio.”*

Opettajan pelko siitä, että oppilaiden kuvitukset liittyisivät pelkästään omaan ikään, harrastuksiin tai sukupuoleen, on mielestäni aiheeton. Itse pelkäsin samaa pilottitutkimusta tehdessäni, mutta ilokseni huomasin kuitenkin oppilaiden mielikuvien (kirjoitusten ja piirrosten) olevan kaikkea muuta kuin pyssyjä, balettitanssijoita, hevosia tai autoja. Kuten huomasimme yllä, oppilaiden mielikuvat eri teoksissa olivat sukupuolesta riippumatta yhteneväisiä ja kertoivat lähes samaa mitä elokuvan kuvittajatkin teoksissa olivat nähneet. Oppilaiden tuottamilla mielikuvilla ei sitä paitsi ole mitään väliä mitä ne ovat. Pääasia on, että oppilas itse kokee kuulevansa tai näkevänsä teoksessa kirjoittamiaan tai piirtämiään asioita. Muistaminen ja oppiminen ovat tärkeintä.

### 6.6.2 Länsi-Suomen koulu

Länsi-Suomen koulun opettaja oli vastannut kysymyksiini suppeammin kuin Itä-Suomen opettaja, mutta silti vastaukset olivat perusteltuja. Hänen mielestään opetuskokeilu oli hyvä ja toimiva tapa opettaa kappaleita oppilaille. Kappale-esimerkit olivat tarpeeksi lyhyitä, joten oppilaiden keskittyminen ei päässyt herpaantumaan. Hän toivoisi tällaista tapaa yhdistettävän tulevaisuudessa vaikkapa kuvaamataidon opetuksen kanssa. Hän esitti että näiden kolmen musiikkiteoksen lisäksi samassa ajassa tulisi jotain kuvaamataidon opetukseen liittyviä asioita. Opettaja ei tarkemmin kuvailut mitä hän yhteistyöllä tarkoitti ja mitä ”kuvaamataidon opetukseen liittyvät asiat” voisivat todellisuudessa olla. Olen kuullut, että kuvaamataidon opettajat ja musiikin opettajat ovat jo tehneet samankaltaista yhteistyötä. Itse olisin ainakin tulevaisuudessa kiinnostunut yhdistämään muita oppiaineita ja musiikkia toisiinsa. Olisihan se mielekästä molemmille, oppilaille sekä opettajille.

Opettaja ei antanut tunnin kulkuun suurempia parannusehdotuksia. Hän totesi vain, että tunti on suhteellisen ryhmisidonnainen ja kehittelemääni sabloonaa käyttämällä sekä opettajan omiin tarpeisiin hieman muokkaamalla tulee kyllä toimeen hyvin. Opettaja myös kertoi hyödyntävänsä tulevaisuudessa uutta oppimaansa tapaa, jos opettaa tiettyjä kappaleita oppilailleen.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

Tässä luvussa kuvailen yleisellä tasolla keskeisiä havaintojani sekä kerron mitä mahdollisia ongelmia tutkimukseeni liittyi. Esittelen myös jatkotutkimusehdotuksia.

### 7.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia seitsemäsluokkalaisten oppilaiden oppimista peruskoulun musiikin tunnilla. Tutkimuksessa tehtiin opetuskokeilu seitsemäsluokkalaisille oppilaille, joiden musiikin opiskeluun kuuluu pakollisena osana klassisen musiikin opiskelu. Tutkimukseen osallistui kaksi luokkaa, joista molemmat osallistuivat opetuskokeiluun. Oppilaita oli mukana 16 oppilasta Itä-Suomesta (neljä tyttöä ja kaksitoista poikaa) ja 17 oppilasta Länsi-Suomesta (seitsemän tyttöä ja kymmenen poikaa).

Mielikuvien, musiikin ja visuaalisen kuvan yhdistävää opetustapaani kokeilevat opettajat valikoituivat tuttavapiiristäni heidän oman mielenkiintonsa kautta. Kerroin tuntemilleni musiikinopettajille mahdollisuudesta testata klassisen musiikin opetukseen tarkoitettua menetelmää. Opettajat saivat itse päättää milloin kevään 2011 aikana tutkimukseeni liittyvät musiikintunnit pitäisivät, jotta jo aiemmin suunniteltu opetus onnistuisi myös opetuskokeilujen mukaan tultua.

Niihin kysymyksiin, joihin tutkimuksella lähdettiin etsimään vastauksia, saatiin vastaukset. Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymykseni käsitteli sitä millaisia mielikuvia klassisen musiikin sävellykset yksin sekä yhdessä visuaalisen kuvan kanssa seitsemäsluokkalaisessa herättävät ja onko tuotoksilla yhteneväisyyksiä. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielikuvat olivat erittäin samanlaisia. Syntyneet mielikuvat olivat varmasti musiikista kuunteluhetkellä nousseita, eikä pelkästään sellaisia jotka kuuluvat seitsemäsluokkalaisen mielenkiinnon kohteisiin sillä hetkellä. Mielenkiintoista oli mielestäni myös se, että elokuvan kuvittajien sekä oppilaiden näkemykset musiikista olivat hyvin lähellä toisiaan.

Kolmannessa ja neljännessä tutkimuskysymyksessäni etsin vastausta siihen, oliko tytöillä tai pojilla enemmän negatiivisia mielikuvia klassista musiikkia kohtaan ja vaikuttaako se oppimiseen, sekä miten oppilaat arvioivat oppineensa opetuskokeilun avulla ja mitä he olivat mieltä työskentelystä. Molemmilla tutkimukseen osallistuneilla ryhmillä oli joukossaan eniten niitä jotka eivät pitäneet klassisesta musiikista. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut oppimistuloksiin ja oppilaat arvioivatkin oppineensa paremmin tai vähintään yhtä hyvin kuin aiemmin. Opetuskokeilussa oppilailta saatujen vastausten perusteella ei mielestäni voi tehdä sitä johtopäätöstä, että oppilaan omat ennakkoluulot, etenkin negatiiviset, vaikuttaisivat tässä opiskelutavassa oppimiseen haittaavasti. Mielekkyyys on se avainsana, jolla kaikki oppilaat ennakkoluuloista huolimatta saadaan mukaan oppimaan ja oppimisen tuloksetkin kohoamaan.

Oppimisen mielekkääksi tekeminen oli tärkein seikka opettamisessa. Jo pelkästään uusien elementtien tuominen normaaliin opiskeluun lisäsi oppilaiden mielenkiintoa tunnin kulkuun ja opiskeluun. Oppilaat palasivat ajatuksissaan piirroksiinsa ja tarinoihinsa, vaikkakin kontrollitunnilla ainoastaan kuuntelivat musiikinäytteitä. Saamani palautteen perusteella oppilaat pitivät tästä tavasta opiskella. He pitivät erityisesti siitä, että saivat yhdistellä käytössä olleita elementtejä omien mielikuviensa avulla toisiinsa. Kaikki opetuskokeiluun osallistuneet oppilaat myös toivoivat jatkossa tällaista opiskelutapaa käytettäväksi uudelleen. Opetuskokeilun tehneet opettajat antoivat myös kokeilusta positiivista palautetta. Kummallakaan heistä ei ollut moitittavaa tunnin toteutuksesta ja he kertoivatkin jatkossa käyttävänsä oppimaansa tapaa, mikäli se heidän suunnitelmiinsa sopii.

Tutkimuksen teon aikana tutkijan täytyy jo luotettavuudenkin nimissä pohtia tutkimuksensa toteuttamista. On tiedettävä mitä rajoituksia esimerkiksi aineiston hankintaan liittyy. Kerroin aiemmin tutkimuksessani tutkimukseen liittyvistä eettisistä kysymyksistä, joten niihin en enää tässä kohdin palaa. Sopivaa on kuitenkin kertoa, oliko aineiston keruun, tai ylipäätään tutkimuksen teon aikana, joitakin asioita jotka olisi voinut tehdä toisin.



Tutkimukseni aineiston keruu sujui ongelmitta, kuten jo aiemmin työssäni kerroin. Se mitä olisin toivonut lisää saamani aineiston tueksi, oli videomateriaali opettajien pitämistä tunneista. Oppilaiden työskentelyn kuvaaminen tunneilla pysyi loppuun asti suunnitelmissani ja oppilaiden huoltajilta sekä koulujen rehtoreiltakin lupa tähän kysyttiin. Toivoin saavani videomateriaalin molemmista kouluista, jotta olisin perusteellisesti nähnyt kuinka oppilaat tunneilla toimivat. Sainkin videomateriaalin toiselta koululta, mutta toisesta se jäi valitettavasti uupumaan. Ymmärsin, että videokuvauksessa ei kummallakaan koululla ollut mitään ongelmaa, mutta useista pyynnöistäni johtumatta en kuitenkaan videomateriaalia koskaan saanut. En myöskään saanut vastausta siihen miksi näin kävi. Kuvamateriaalin poisjääminen ei kuitenkaan vaikuttanut tutkimukseni aineistoon tai sen analysointiin mitenkään. Se olisi vain ollut mieluinen lisä jo itsessään hyvään aineistooni.

Tutkimuksen teon aikana pohdintaa aiheutti myös opetuskokeiluun valitsemani teokset. Sävellykset, joita opiskeltiin, olivat, ja ovat edelleenkin, erittäin perusteltuja ja niitä en lähtisi vaihtamaan. Työni parasta antia olikin huomata että musiikkiteoksista nousseet mielikuvat olivat monipuolisia ja samankaltaisia sekä oppilailta että elokuvan kuvittajilla. Sir Edvar Elgarin *Pomp and circumstance* – marssit 1-4 toi oppilaille mieleen marssivan joukon tai juhlat. Uskon mielikuvien johtuvat siitä, että sävellyksessä on selkeä marssimainen poljento jonka erottaa helposti sekä sen voi yhdistää askeltaviin sotilaisiin. Juhliin voi mielikuvissaan päästä musiikin mukana siksi, että soittimista viulut ja puhaltimet ovat selkeästi esillä. Samanlaista musiikkia oppilaat ovat voineet kuulla vaikkapa TV:n erilaisista tanssiaisista.

Dmitri Shostakovichin Pianokonsertto nro 2, 1. osa sai oppilaiden mielessä aikaan pelkoa ja jännitystä. Moni heistä oli yhdistänyt musiikin myös kissan ja hiiren väliseen valtataisteluun. Shostakovichin musiikki kasvaa pikkuhiljaa alusta asti ollen välillä hieman lempeämpää ja välillä todella räiskyvää. Tämä vaihtelu loi oppilaille tunnelman pelosta, jännityksestä ja siitä ettei voi tietää mitä seuraavaksi tapahtuu. Mielestäni kissa ja hiiri –vertaus on oiva. Musiikissa voi nimittäin selvästi kuulla sen vaihtelevuuden. Teoksen melodia on välillä myös tottumattomalle kuulijalle ennalta arvaamatonta ja pelottavaa, liekö sekin luonut oppilaille mielikuvan arvaamattomuudesta ja pelosta.

Pilottitutkimukseni jälkeen pohdin onko Ludwig van Beethovenin sinfonian nro 5 1. osa yläkouluikäisille liian tuttu. Ensimmäiseen tutkimukseeni osallistuneille oppilaille tämä sävellys oli paljon tutumpi kuin nyt tutkimukseeni osallistuneille oppilaille. Pilottitutkimukseni oppilaat eivät saaneet aikaan kovinkaan monipuolisia mielikuvia kyseisestä sävellyksestä, sävellys myös vaikutti tuttuutensa vuoksi käyvän myös tylsäksi. Pelkoni osoittautui kuitenkin turhaksi tämän tutkimuksen kohdalla. Beethovenin sävellys ei ollut läheskään niin tunnettu näiden oppilaiden keskuudessa ja osoituksia siitä, että kappale olisi käynyt tylsäksi, ei ollut.

Oppilaat kuuluivat teoksessa vihaa, pelkoa ja synkkyyttä. He myös epäilivät että jotain surullista ja kamalaa on tapahtunut. Moni yhdisti musiikin myös myrskyyn ja kauhuun. Teos kieltämättä alkaa todella pelottavasti ja yllättäen. Musiikki ei välttämättä ole koko ajan synkkää sillä se sisältää lempeämpiäkin kohtia. Myrskyisää ja pelottavaa se on, itsekin koen sen niin. Beethovenin sävellys on ainoa jonka elokuvan kuvittajat olivat nähneet eri tavalla. Elokvassa nähdään purkautuvia suihkulähteitä ja lenteleviä perhosia.

Pohjaan työssäni ajatukset konstruktivismiin, sillä se sopii parhaiten tukemaan ideaani opetuskokeilutapahtumasta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa itse oman merkityksensä opetettavasta asiasta. Tätä oppilaani opetuskokeilussani tekivät. He loivat omia merkityksiä ja mielikuvia musiikista, jotka jälkeenpäin, palautteenkin perusteella, näyttivät auttaneen oppilaita muistamaan ja etenkin oppimaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys myös painottaa, että oppimisessa olisi tärkeä pystyä muodostamaan rakenteita ymmärtämällä opittava asia kokonaisuudessaan. Omia mielikuvia tehdessään oppilaat rakensivatkin omia merkityksiä ja rakenteita, kukin oman näköisiänsä. Näin he jälkeenpäin pystyivät palaamaan itse luomiinsa merkityksiin ja palauttamaan opitun tiedon muistiin. Kuten Päivi Tynjäläkin (1999, 58) on todennut, kaikki konstruktivismin suuntaukset korostavat luovia, konstruktiiivisia ja reflektiivisiä toimintoja oppimisessa toistamisen ja muistamisen sijasta.

## 7.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämä tutkimukseni on jo jatkoa aikaisemmalle pilottitutkimukselleni, jossa testasin onko kehittelemästäni opetuskokeilusta hyötyä tavanomaiseen opetukseen verrattuna. Silloin jo pohdin, että tutkimusta olisi syytä jatkaa tulevaisuudessa niin, että mukaan otettaisiin useampi luokka. Tuolloin olin myös sitä mieltä, että tutkimusta jatkettaessa opetuskokeilun saisi tehdä luokkien omat musiikinopettajat, en minä tutkijana, jotta opettajienkin mielipiteet opetuskokeilun hyödyistä saataisiin kuuluville.

Nyt olen toteuttanut tuolloin suunnittelemani jatkotutkimusmahdollisuudet. Miten tästä sitten eteenpäin? Mielestäni tällaista tutkimusta on vieläkin mahdollisuus jatkaa. On tärkeää, jotta oppimiskokemuksista tehdään oppilaille mielekkäitä ja näin ollen mieleenpainuvia. En tietenkään tarkoita, että oppiminen tulisi aina olla vain 'kivaa', mutta se voi olla mielekästä. Tutkimukseni on toistettavissa sellaisenaan ja erittäin käyttökelpoinen myös normaalissa kouluarjessa. Tutkimusta voisi silti viedä eteenpäin niin, että teoksia joita opiskellaan, vaihdettaisiin. Myös aiemmin mainitsemani oppilaiden tuntityöskentelyn analysointi videomateriaalin avulla olisi erittäin mielenkiintoista ottaa mukaan.

## 8 LÄHTEET

Aaltola, J. & Syrjäla, L. (1999). Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (s. 11–24). Juva: Atena.

Dunderfelt, T. (1997). *Elämänkaaripsykologia*. (9. uudistettu painos). Porvoo: WSOY.

Erkkilä, J. (1996). *Musiikki ja tunteet musiikkiterapiassa. Musiikin emotionaalisten vaikutusten kolmidimensiomalli*. Hankasalmi: Havusalmen kirjapaino.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fried, R. (1984). Ääni ja mielikuva musiikin luomisessa. Teoksessa R. Haavikko & J-E. Ruth (toim.), *Luovuuden ulottuvuudet* (s. 313–339). Espoo: Weilin & Göös.

Hautsalo, L. (2010). Mieslaulu kriisissä – Lappeenrannan laulukilpailu käydään taas kolmen vuoden välein. *Rondo-Classica* (s. 6-7). Joensuu: PunaMusta.

Heikkilä, J., & Kantola, K. (1983). *Luova kirjoittaminen*. (2. painos). Juva: WSOY.

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (s. 25–62). Juva: Atena.

Heinonen, R. E. (1993). *Perhosen perspektiivi. Mielikuvat ja arvot opetuksessa*. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2001). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hägglund, T-B. (1984). Luovuus psykoanalyttisen tutkimuksen valossa. Teoksessa R. Haavikko & J-E. Ruth (toim.), *Luovuuden ulottuvuudet* (s. 123–146). Espoo: Weilin & Göös.

Jarasto, P. & Sinervo, N. (1999). *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Jyväskylä: Gummerus.

Karkulahti, E. (2007). *Mielikuvallista. Pedagoginen katselmus Toivo Kuulan viulukappaleisiin*. Lahden ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Kauppila, R. A. (2003). *Opi ja opeta tehokkaasti, psyykinen valmennus oppimisen tukena*. Juva: WS Bookwell.

Kiviniemi, K. (1999). Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (s. 63–83). Juva: Atena.

Korhonen, M. (2006). *Levyraatia vai itsensä ilmaisua? Kokemuksia musiikintunneista peruskoulun ja steinerkoulun neljännellä luokalla*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.

Kurkela, K. (1990). Musiikki ja mielikuviutus. Teoksessa K. Kurkela (toim.), *Näkökulmia musiikkiin* (s. 9–25). Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kuusinen, J., & Korkiakangas, M. (1995). Oppiminen. (4. uudistettu painos) Teoksessa J. Kuusinen (toim.), *Kasvatuspsykologia* (s. 24–68). Juva: WSOY.

Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.

Leitola, K. (2001). *Oppimisen NLP*. Vammala: Tammi.

Lindh, R. (1998). *Mielikuvaoppiminen*. Juva: WSOY.

Nel, Z. (2007). *Implementing a western classical music programme for teacher training through integrated arts in early childhood development*. University of Pretoria. Väitöskirja.

Olsonen, M. (1998). *Soiton oppimisprosessin malli. Mielikuvien käyttö muodon hahmottamisen orientaatioperustana*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Pro gradu.

Palheiros, G.B., Monteiro, F., & Ilari, B. (2006). Children's responses to twentieth century 'art' music. Teoksessa H.E. Price (toim.), *Proceedings of ISME Research Commission 21<sup>st</sup> International Seminar on Research in Music Education in Bali 9.-14.7.* (s. 175-183). Bali: Indonesia.

Piaget, J., & Inhelder B. (1977). *Lapsen psykologia*. (M. Rutanen. Suom.). Jyväskylä: Gummerus.

Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana* (S. Palmgren. Suom.). Juva: WSOY.

Prashing, B. (2003). *Eläköön erilaisuus, oppimisen vallankumous käytännössä*. (3. painos). Juva: WS Bookwell.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. (9. uudistettu painos). Juva: WSOY.

Russell, P.A. (1998). Musical tastes and society. Teoksessa D.J. Hargreaves & A.C. North (toim.), *The social psychology of music* (s. 141-158). Oxford: Oxford University Press.

Ruth, J-E. (1984a). Luova persoona, prosessi ja tuote. Teoksessa R. Haavikko & J-E. Ruth (toim.), *Luovuuden ulottuvuudet* (s. 13-36). Espoo: Weilin & Göös.

Siponen, L. (2005). *Musiikinopetus peruskoulun alaluokilla. Musiikkia opettavien luokanopettajien ajatuksia nykypäivän musiikinopetuksesta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu.

Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York, NY: Basic Books.

Suoniemi, K. (2008). *Havaintokyky, musikaalisuus ja musiikinkuuntelukokemukset. Empiirinen tutkimus auditiiviseen ajattelukyvyyn, aktiivisen musiikin harrastuksen sekä iän ja sukupuolen yhteydestä päivittäisiin musiikinkuuntelukokemuksiin*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 1.-2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Uusikylä, K., & Piirto, J. (1999). *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY.

Verschaffel, L., Reybrouck, M., Janssens, M. & Van Dooren, W. (2009). *Using graphical notations to assess children's experiencing of simple and complex musical fragments*. Haettu 28.10.2010 osoitteesta <http://pom.sagepub.com/content/38/3/259>

Tutkimuksessa käytetyt musiikkimateriaalit

Disney, W. Fantasia 2000 –DVD

Disney, W. Fantasia 2000 -soundtrack

## Liite 1 Opetuskokeilutunnin ohjeet opettajalle

### Opetuskokeilutunti 7. luokalle

Tämän tunnin tarkoitus on opettaa 7. luokkalaisille tärkeitä, yleissivistykseen kuuluvia klassisen musiikin teoksia mielekkäästi yhdistämällä musiikkia, piirrosfilmiä sekä oppilaan omia mielikuvia.

Tämän ohjeen liitteenä on vastauslomake (5 kpl A4 sivuja ohjeen lopussa), joka jaetaan oppilaille. Jokainen oppilas saa yhden viisisivuisen lomakkeen. Lomake on jaettu tunnin kulun mukaan kolmeen osaan (osat 1-3). Lomakkeen osat helpottavat tunnin hahmottamista ja tehtävien etenemistä oikeassa järjestyksessä.

Opetushetkeen tarvitaan kaksi peräkkäistä 45 minuutin mittaista tuntia, joko välitunnilla tai ilman. Itse opetuskokeilua tehdessäni käytin musiikin kaksoistunnin (2x45 min) välitunnin kanssa. Opetuskokeilua tehdessäni ensimmäisellä 45 minuutin tunnilla kävin vastauslomakkeen osiot 1-2 ja toisella 45 minuutin musiikin tunnilla lomakkeen osion 3.

#### **Tunnin kulku:**

##### 1) Aloitusohjeet oppilaille (n. 10 min)

Oppilaille on hyvä selittää, mistä tunnilla on kysymys. Eli: Opiskellaan klassisen musiikin ”helmiä” kuuntelemalla, katselemalla sekä itse piirtämällä tai kirjoittamalla. Tunti koostuu ”ei totutuista” osioista ja oppilaiden on hyvä muistaa, että VÄÄRIÄ VASTAUKSIA EI OLE ja että jokainen oppilas osallistuisi avoimin mielin tuntiin ja vastaisi kaikkiin lomakkeessa esitettyihin kysymyksiin OMAN MIELENSÄ mukaan.

Tunnilla ei tehdä muistiinpanoja mahdollisesti käytössä oleviin musiikinvihkoihin vaan erilliselle lomakkeelle, joka on tämän ohjeen liitteenä. Oppilaiden tulee kirjoittaa vastauslomakkeisiinsa nimensä, jotta minun on jälkepäin helpompi verrata oppilaiden lomakkeita toisiinsa ja miten oppilaat ovat oppineet sekä vastanneet kysymyksiin. Oppilaiden tulee tehdä itsenäisesti töitä, eikä keskustella vierustoveriensä kanssa. Tämä osaltaan helpottaa sitä, että jokainen uskaltaa vastata oman mielensä mukaan.

##### 2) Vastauslomakkeiden jako (I OSA, n. 5 min)

Jaa oppilaille tunnilla käytettävä vastauslomake  
Pyydä heitä laittamaan paperiin nimensä sekä vastaamaan kysymyksiin 1-4.

##### 3) II OSA (n. 20 min)

Lomakkeen toisessa osassa oppilaat piirtävät ja/tai kirjoittavat mitä mielikuvia kuunnellut teokset tuovat heille mieleen.

Lomakkeessa on yhden sivun verran tilaa jokaista kuunneltua teosta varten. Tähän tilaan oppilaat piirtävät ja kirjoittavat tai pelkästään kirjoittavat mitä mielikuvia teos heille tuo mieleen. On tärkeä muistaa muistuttaa oppilaille, että jokainen piirustus tulee selvittää myös sanoin! Ei ole pakko myöskään piirtää, oppilas saa valintansa mukaan myös vain kirjoittaa teoksen herättämät mielikuvat annettuun tilaan.



Jokainen teos soitetaan levyltä yksi kerrallaan, lomakkeessa esitetystä järjestyksessä. Oppilaat saavat piirtää tai kirjoittaa jo kuuntelun aikana. Teosta ei ole pakko kuunnella loppuun, ellei näin halua tehdä.

Jokainen oppilas tekee paperille jotakin, omassa rauhassaan. Piirrosta tai kirjoitusta ei tule näyttää vierustoverille, jotta yksityisyys ja omien mielikuvien saavuttaminen voidaan turvata.

#### 4) III OSA (n. 45 min)

Seuraavaksi siirrytään katsomaan otteita Fantasia 2000 –elokuvasta. Elokuva on jaoteltu samojen, jo kuunneltujen, teosten mukaan eri osiin. Näin ollen DVD –levyltä on helppo etsiä tarvittava teos.

Elokuvan piirrospätkät katsotaan ILMAN ääntä. Näin oppilaat näkevät vain kuvan, mutta eivät tiedä mihin musiikkiin kyseinen animaatio kuuluu.

Piirrookset katsotaan kokonaan, ilman alun esittelyjä, jotka filmissä ovat ennen piirroksia. Teokset katsotaan myös ERI JÄRJESTYKSESSÄ kuin musiikit edellä kuunneltiin. Piirrosten katsomisjärjestys on seuraava: 1) D. Shostakovich (Tinasotilas – piirretty) 2) L. van Beethoven (Perhoset –piirretty) 3) E. Elgar (Aku Ankka –piirretty).

Oppilaiden tehtävänä on siis katsoa piirretyt ja tämän jälkeen yrittää pohtia omien, äsken luomiensa, mielikuvien avulla mikä kuunneltu teos ja juuri nähty piirrospätkä kuuluisivat yhteen. Lomakkeessa pyydetään yhdistämään piirretty sekä siihen sopiva teos viivalla. Tähänkin kaikkien oppilaiden tulee vastata. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole, tätä tulee painottaa!

Lopuksi, kun oppilaat ovat yhdistäneet mielestään sopivan piirroksen ja musiikin toisiinsa on aika vastata viimeiseen kysymykseen AJATUKSELLE.

Kun kaikki ovat vastanneet kysymykseen opettaja kerää vastauslomakkeet pois. Tämän jälkeen opettajan tulee kertoa ”oikeat vastaukset”, eli mikä musiikki kuului mihinkin piirrokseseen. Tämä on tärkeää siksi, että oppilailla on myös niin sanottu oikea vastaus tiedossaan.

### **Kontrollitunti kahden viikon kuluttua**

Tämän kontrollitunnin tarkoituksena on selvittää kuinka opetuskokeiluun osallistuneet oppilaat oppivat uudella opetustavalla. Oppilaat saavat myös kertoa, mitä mieltä he olivat tunnista ja miten he kokivat oppineensa.

Oppilailla on opetuskokeilutunnin jälkeisenä aikana ollut mahdollisuus prosessoida tietoisesti tai tiedostamattaan tunnilla opetettuja asioita yhdessä oikean (opettajan kertoman) tiedon sekä mielikuviansa avulla.

**Ohjeet kontrollitunnille:**

Kontrollitunti pidetään kahden viikon kuluttua samalle luokalle, jolle opetuskokeilu tehtiin aiemmin.

Kontrollituntiin ei kulu aikaa kuin maksimissaan 45 minuuttia.

Alla on lomake (2 A4 –sivua), jota tunnilla käytetään. Oppilaiden tulee jälleen vastata lomakkeessa esitettyihin kysymyksiin sekä muistaa kirjoittaa nimensä lomakkeeseen. Oppilaille tulee painottaa, että kyseessä EI ole koe, joka vaikuttaa heidän musiikin numeroonsa, ellei opettaja toisin halua. Tämän tunnin tarkoitus on ainoastaan mielenkiinnosta kerätä tietoa kuinka oppilaat ovat oppineet opetustavalla, jossa yhdistettiin musiikkia, piirroskuvaa sekä oppilaiden omia mielikuvia.

**Tunnin kulku:**

Lomake etenee jälleen samassa järjestyksessä kuin tuntikin etenee.

Jaa oppilaille vastauslomake. Pyydä heitä kirjoittamaan nimensä lomakkeeseen.

Soita oppilaille levyiltä kappaleet yksi kerrallaan kokonaisuudessaan. Oppilaiden tulee kuuntelun aikana muistella mikä teos parhaillaan soi. Muistamisen apuna oppilaiden tulee käyttää (muistella) sävellyksistä luomiaan mielikuvia. Sävellysten listan oppilaat näkevät vastauslomakkeestaan. Jokaisen kappaleen jälkeen oppilaan tulee kirjoittaa vastauksensa sille osoitetulle viivalle.

Soita sävellykset oppilaille seuraavassa järjestyksessä: 1) E. Elgar 2) D. Shostakovich 3) L. van Beethoven

Jokaisen kolmen teoksen kuuntelun ja niiden kirjaamisen jälkeen oppilaat vastaavat lomakkeen lopussa oleviin kahteen kysymykseen. Tähän oppilaille on annettava tarpeeksi aikaa sekä oma rauha. Tässäkään tilanteessa oppilaiden ei tule keskustella keskenään, jokaisella täytyy olla mahdollisuus keskittyä sekä vastata itsenäisesti esitettyihin kysymyksiin.

Kun kaikki oppilaat ovat rauhassa vastanneet lomakkeen kysymyksiin, opettaja tarkistaa, että jokaisella oppilaalla on lomakkeessaan nimi ja kerää vastauslaput pois.





### Liite 3 Tuntitehtävälomake opetuskokeiluryhmälle

Nimi: \_\_\_\_\_

#### I

Vastaa seuraaviin kysymyksiin.

1) Kuvaile mitä mielestäsi on klassinen musiikki?

---

---

---

---

---

2) Pidätkö klassisesta musiikista? Ympyröi mielipidettäsi vastaava vaihtoehto

Paljon

Vähän

En ollenkaan

3) Oletko aiemmin nähnyt Walt Disney'n Fantasia 2000-elokuvan?

Kyllä \_\_\_\_\_ En \_\_\_\_\_

4) Onko alla olevassa listassa olevat sävellykset sinulle ennestään tuttuja? Jos ovat, mitkä niistä ja mistä yhteydestä?

---

---

---

---

**Sävellyksiä:**

**1) Sir Edwar Elgar : Pomp and circumstance – marssit 1-4**

**2) Dmitri Shostakovich: Pianokonsertto nro 2, 1. osa**

**3) Ludwig van Beethoven: Sinfonia nro 5, 1. osa,**

**II**

Kirjoita tai piirrä vapaasti mitä juuri kuulemasi teos toi sinulle mieleen. Jos päätät piirtää, selitä piirustuksesi sanoin. Väärää vastausta ei ole.

**1) Sir Edwar Elgar: Pomp and circumstance – marssit 1, 2, 3 ja 4**

**2) Dmitri Shostakovich: Pianokonsertto nro 2, 1. osa**

**3) Ludwig van Beethoven: Sinfonia nro 5, 1. osa.**





## Liite 4 Kontrollitunnin vastauslomake opetuskokeiluryhmälle

Nimi: \_\_\_\_\_

Kirjoita jokaisen kuulemasi näytteen jälkeen mistä teoksesta on kyse (teoksen nimi).  
Kuulemasi teosten nimet ovat alla satunnaisessa järjestyksessä. Muista, että kyseessä ei  
ole koe, joka vaikuttaa numeroosi.

### Sävellykset:

- 1) **Dmitri Shostakovich: Pianokonsertto nro 2, 1. osa**
- 2) **Sir Edwar Elgar : Pomp and circumstance – marssit 1-4**
- 3) **Ludwig van Beethoven: Sinfonia nro 5, 1. osa,**

1) Ensimmäinen kuulemani teos on  
mielestäni \_\_\_\_\_

2) Toinen kuulemani teos on  
mielestäni \_\_\_\_\_

3) Kolmas kuulemani teos on  
mielestäni \_\_\_\_\_

Vastaa lopuksi myös ajatuksella seuraaviin kysymyksiin.

Mitä mieltä olit opiskelutavasta, jossa klassista musiikkia ja sävellyksiä opiskeltiin  
käyttämällä piirroselokuvaa muistamisen apuna?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



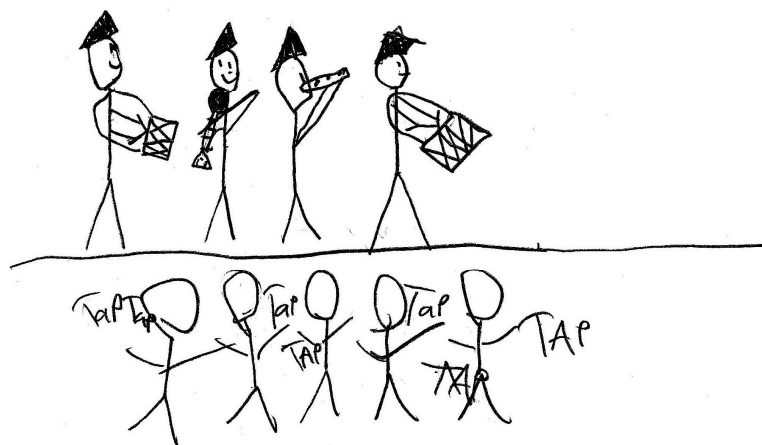
## Liite 5 Oppilaiden näkemyksiä teoksesta Pomp and circumstance (marssit 1-4)

Kuva 1

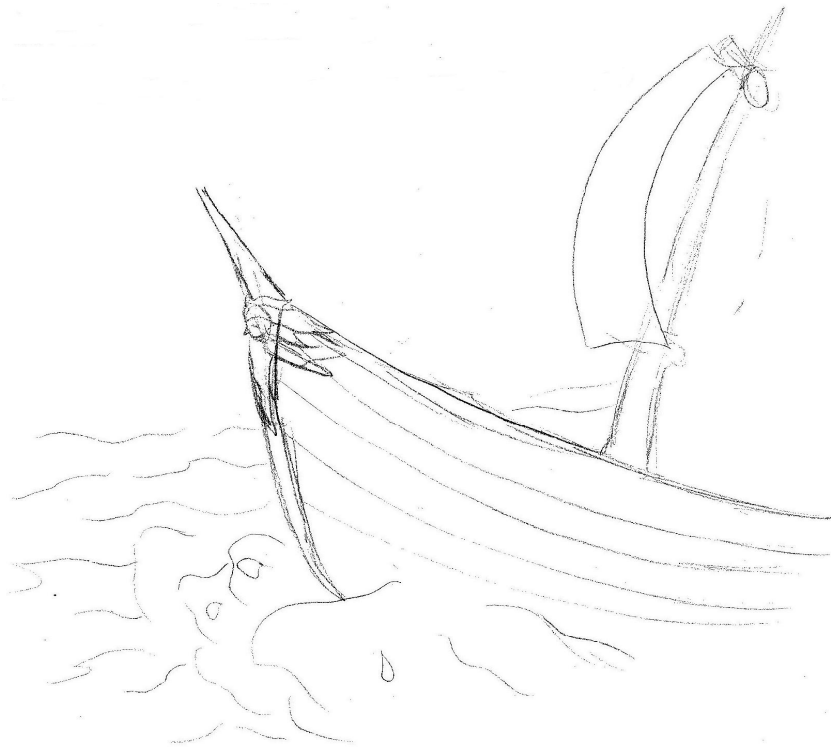


Kuva 2

soitto Marssi menossa tiellä ja ihmiset taputtaa sille.



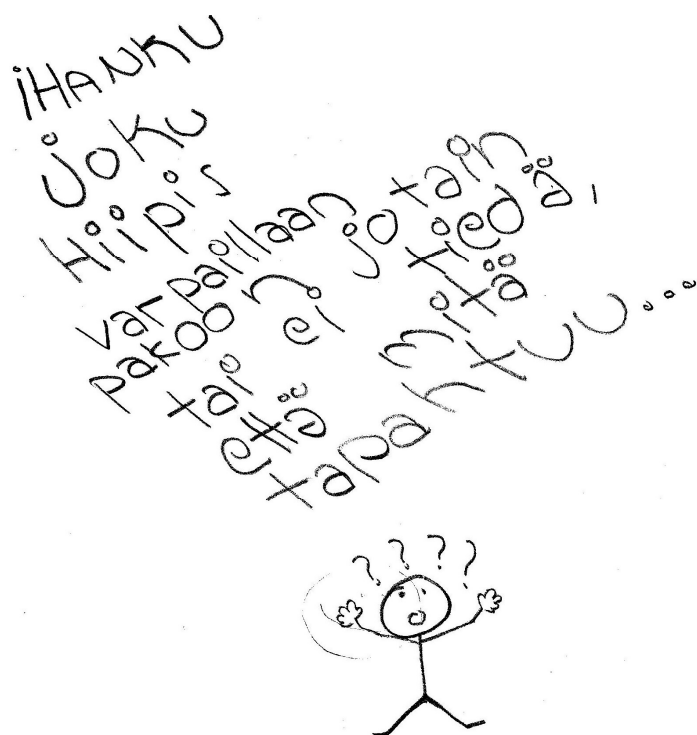
Kuva 3



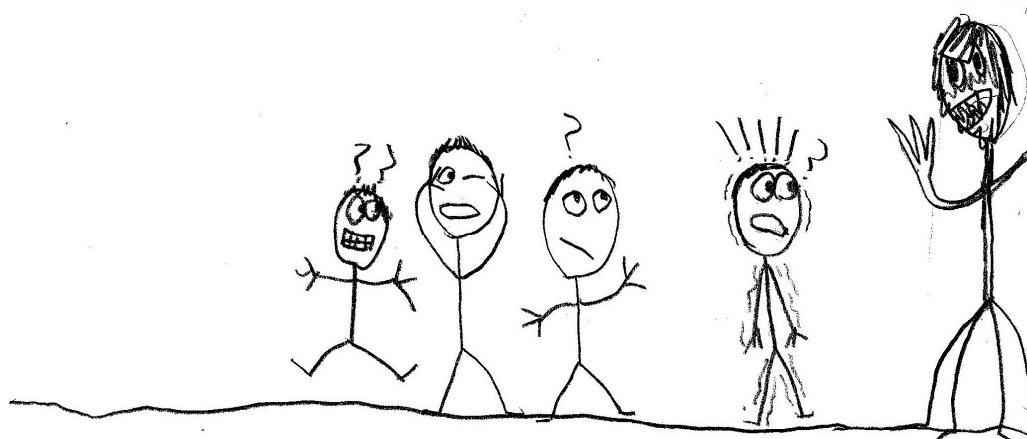
Meri, jossa seilaa luvu, väillä tyymä, väillä Myrskyä/aallokkaa

## Liite 6 Oppilaiden näkemyksiä teoksesta Pianokonsertto nro 2, 1. osa

Kuva 1

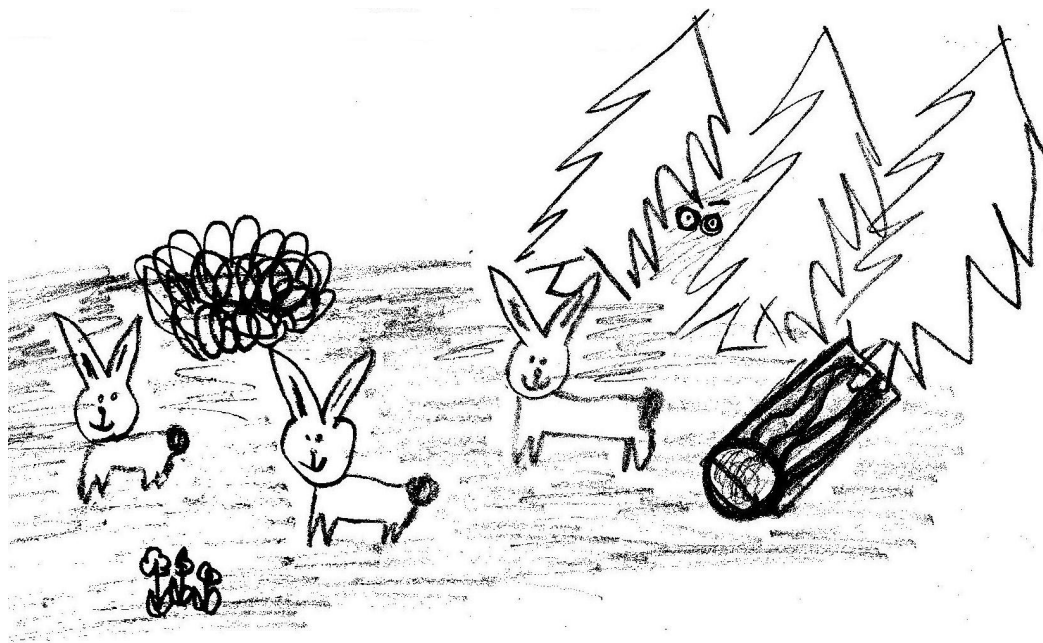


Kuva 2



IHMISET EI TIEDÄ MISSÄ  
 NE ON. SITTEN SIITÄ ON JOTAIN  
 PELOTTAVAA SITTEN SIITÄ TULEE  
 MÖRKÖ, MUTTA SE ONKIN YSTAVALLINEN

Kuva 3



Pupujussit / hyppii jossain metsäs ja siite  
 joku ilkee susi alkaa jahtea niH :)

## Liite 7 Oppilaiden näkemyksiä teoksesta Sinfonia nro 5, 1. osa

Kuva 1



Kuva 2

